Pädagogische Studien

[illegible]

Herbart's
Regierung, Unterricht und Zucht

[illegible]

Pädagogische Studien

herausgegeben von

Dr. Wilhelm Rein.

1. Heft.

Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht

dargestellt

und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen

von

Dr. W. Rein,
Seminardirector in Eisenach.

„Man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt."

Herbart.

Dritte Auflage.

Wien und Leipzig 1881.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädag. Literatur und Lehrmittelanstalt.

Buchdruckerei von Karl Prochaska in Teschen.

Vorwort zur dritten Auflage.

Nachstehende Arbeit, welche sich die Aufgabe gestellt hat, zum eingehenden Studium der herbartischen Pädagogik aufzufordern, tritt, mit wenigen Aenderungen und Zusätzen versehen, zum dritten Mal ihren Weg an, ein Beweis dafür, daß sie in den pädagogischen Kreisen eine willkommene Aufnahme gefunden, und zugleich ein Zeichen, daß die Beschäftigung mit der herbartischen Erziehungslehre, namentlich auch in unseren Lehrerbildungsanstalten, fort und fort im Steigen begriffen ist.

Möge sich die neue Auflage einer gleich freundlichen Aufnahme erfreuen!

Eisenach, den 10. August 1881.

W. Rein.

Inhalt.

Einleitung.

Wenn man sich heute kaum vor der Flut pädagogischer Schriften zu retten vermag, so sollte man meinen, die Zeit sei vorüber, wo man „das große Geheimnis die menschliche Seele durch Uebung vollkommen zu machen, einzig darin sah, daß man sie in steter Bemühung erhalte durch eignes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen"*). Dem ist aber nicht so. Allerdings legen unsere Tage Zeugnis ab von Eifer und Interesse für pädagogische Bestrebungen. Die verschiedenartigsten Grundsätze, Theorieen, Methoden, Gutachten, Thesen und Resolutionen, ja selbst treffliche Ratschläge im Einzelnen werden uns entgegen gebracht. Es genügen auch nicht mehr die klösterlichen Zellen, da unsere Väter saßen. Man schickt jetzt unsere Jugend in Paläste voll Luft und Licht. Man streitet allenthalben für die geistige und materielle Hebung der Lehrer. Kostbare Anschauungsmittel und Apparate werden ersonnen, Texte auf's sorgfältigste revidirt und niedergelegt in bequemen Ausgaben. Verkennen wir nicht die Notwendigkeit all' dieser Reformen, unterdrücken wir nicht die Freude über die Regsamkeit und das Streben auf dem pädagogischen Gebiet, das in den verschiedenen deutschen Staaten immer neuen Anstoß und neue Nahrung erhält.

Wie steht es aber mit einer wissenschaftlichen Bearbeitung der Pädagogik? Unwillig, zum Teil mit schlecht verhehlter Verachtung wendet man sich ab von der Erkenntnis, daß die Erziehung doch nicht bloß Sache des gesunden Menschenverstandes und guten Willens sei, trotzdem gerade in unserer Zeit, die so reich ist an pädagogischen Resultaten und Bestrebungen im Einzelnen, das Ganze der Pädagogik unverrückt im Auge behalten werden müßte. Nur wenige sehen wir beschäftigt, die einzelnen Richtungen zusammenzufassen, tiefer psychologisch zu begründen und zu einem systematischen Ganzen zu verarbeiten. Dagegen ertönt lauter als sonst durch unsere deutschen Gaue — für so manchen Pädagogen ein wahres Glaubensbekenntnis — der viel genannte Spruch:

> Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
> Doch grün des Lebens goldner Baum.

Freilich, die Pädagogik ist noch eine junge Wissenschaft. „Sie hat noch nicht ihr männliches Alter erreicht. Ihre wohlthätige Wirkung hat sich noch nicht in der allgemeinen Erfahrung unzweideutig bewährt. Sie steht noch nicht völlig bestimmt in ihren Lehrsätzen da. Die Kunst der Jugendbildung ist selbst noch eine jugendliche Kunst; sie versucht, sie übt ihre Kräfte, sie hofft dereinst, etwas treffliches zu leisten, aber sie bekennt gern, daß ihre

*) Lessing. Aus den Briefen, die neueste Literatur betreffend, 11. Brief.

bisherigen Versuche sie mehr über das, was zu vermeiden, als über das, was zu thun sei, belehrt haben; daß sie bisher noch auf jedem ihrer Schritte die Uebermacht des Zufalls fürchtet, den sie lieber flieht als bekämpft und daß sie in ihren allgemeinen Grundsätzen die Aussprüche und Einsprüche der Philosophie zwar erwartet, aber ohne zu wissen, ob sie wenigstens vorläufig dadurch mehr belehrt oder gestört werden wird.“ Diese Worte, einer Rede Herbart's bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik entnommen (Hartenstein, Herbart's Werke XI, 63.), sind vor mehr als 70 Jahren gesprochen. Ihr Urheber hat ein langes, angestrengtes Leben der jungen Wissenschaft gewidmet. Seine erste Schrift war eine pädagogische, seine erste Vorlesung galt der Pädagogik.

Und er hat sie gefördert, wie Keiner.

„Einem Manne, sagt Strümpel, der unter den Originaldenkern der neueren Zeit der einzige ist, der die Pädagogik nicht nur gelegentlich in seinen Werken berührte, oder wie Fichte vorzüglich vom politischen Standpunkte aus betrachtete, sondern das ganze Gewicht seiner theoretischen und moralischen Lehren auf die Pädagogik einwirken ließ und sie zu einem wissenschaftlichen System construirte, dann die Philosophie nicht mit der Ethik, sondern mit der Pädagogik abschloß, der in begeisterter Erfassung der Erziehung in derselben ein großes Ganze unablässiger Arbeit erkannte, einem solchen Manne muß und hat die Pädagogik viel zu verdanken.“ Darum wird seine Pädagogik auch seinen Namen den fernen Geschlechtern überliefern. Sie wird, wenn einst seine Metaphysik nur noch lebt in der Geschichte der Philosophie, jene überdauern und immer neue Anregung gewähren für die jugendlichen Kräfte, welche sich auf den weiten Feldern der Erziehung und des Unterrichts versuchen wollen. Seine Pädagogik wird der neutrale Boden bleiben, auf dem sich Viele begegnen können, deren philosophische und religiöse Ueberzeugungen nicht ganz zusammenstimmen. So wird auch von Seiten der evangelischen Pädagogik vor Allen der Herbart'schen Schule die Ehre zuerkannt, nach dem Vorgange des Meisters diese Wissenschaft am fleißigsten bearbeitet zu haben. Denn zwei Wege giebt es, die Pädagogik zu bearbeiten. Entweder betreibt der Pädagog sein Fach als Theolog oder als Philosoph. Beide haben gleiches Recht und es kann nur der Sache dienen, wenn von beiden Seiten aus das Feld bearbeitet wird; je gründlicher und wahrer beide verfahren, um so gewisser werden sie in allen wesentlichen Dingen zusammentreffen müssen. (Palmer, Ev. Pädag. I, p. 79.)*) Vor kurzer Zeit hat E. Böhl (Allg. Päd. Wien 72) eine Grenzregulirung zwischen Theologie und Philosophie auf dem von beiden Wissenschaften für sich in Anspruch genommenen Gebiete der Pädagogik versucht. Ihm sind grundlegend nicht nur Ethik und

*) Innerhalb der Herbartischen Schule ist es namentlich Prof. Ziller in Leipzig, der das Bedürfnis fühlt, auch eine Ausgleichung mit der religiösen Richtung der Pädagogik, die vor allen Palmer auf würdige Weise vertrete, anzustreben. Er ist überzeugt, daß eine solche Ausgleichung zu Stande kommen kann, ohne daß man einen Teil des gesicherten pädagogischen Wissens aufzugeben brauche. S. Vorrede zur Einleitung in die allgem. Pädagogik, Leipzig 56.

Psychologie mit Einschluß der Anthropologie, sondern auch die Theologie, um nicht nur das Erreichbare im Auge zu behalten, sondern auch der höchsten ewigen Bestimmung des Zöglings gerecht zu werden. Es sind dies gewiß schwierige und schätzenswerte Versuche. Trotzdem gelten jene Worte, die Herbart am Anfang unseres Jahrhunderts gesprochen, heute noch eben so gut, da wir uns schon dem Ende desselben zuneigen. Verwaist steht an vielen unserer Hochschulen der Lehrstuhl der Pädagogik; auch erachten es die meisten von den Jüngern der Theologie und Philosophie nicht für nötig, der jungen Wissenschaft ihre Blicke zuzuwenden. Hören sie doch genugsam von den Gebildeten unter ihren Verächtern über Unfruchtbarkeit abstrakter Theorien reden, statt sich zu erinnern an das Kantische Wort: „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal und es schadet Nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisiren. Man muß nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten." Werden sie doch auf der andern Seite genugsam hinweggezogen durch das Bemühen derer, welche in der Idee, daß auf der Jugend die Zukunft der Kirche und des Staates beruhe, die Pädagogik zur Magd ihrer politischen und kirchlichen Sonderinteressen erniedrigen. Für Herbart gehört die Pädagogik durchaus nur der Philosophie an. Sie gibt ihr die wissenschaftlichen Fundamente, auf welchen dann das Gebäude mit empirischem Material aufgeführt werden kann, welches vom täglichen Bedürfnis herbeigebracht wird. Daher schreibt Herbart — was freilich vergessen und versunken scheint — in den göttingischen gelehrten Anzeigen (1806. 56 St.): „Pädagogik als Wissenschaft ist Sache der Philosophie und zwar der ganzen Philosophie, sowohl der theoretischen als der praktischen und ebensosehr der tiefsten transcendentalen Forschung als des allerlei Fakta leichthin zusammenstellenden Räsonnements. Erziehungskunst als Fertigkeit in der Ausübung ist Sache des Bedürfnisses, des allgemeinen, täglichen, dringenden Bedürfnisses, aber eines vielgestaltigen Bedürfnisses, welches andere Forderungen macht unter den höhern Ständen, andere unter den niederen, andere Versuche hervorruft in den Schulen, andere in Häusern, andere Erfahrungen herbeiführt am männlichen, andere am weiblichen Geschlecht. Der denkende und zugleich praktische Erzieher ist demnach umringt von spekulativen Zweifeln sowohl, als von den Schwierigkeiten der genauen Anpassung an bestimmte Umstände. Die Größe seiner Aufgabe muß ihn entweder sehr drücken oder sehr erheben. Freilich oft wird auch das Größte am leichtfertigsten unternommen und wieder weggeworfen. Und so sehen wir zwar viele Erzieher; aber wenige, die ihr Geschäft wie ein Werk ansähen, das nicht bloß angegriffen, sondern angefangen und ausgeführt sein will."

Wundern wir uns jedoch nicht über die allgemeine Mißachtung der Pädagogik.*) Denn als ein Teil der Philosophie nimmt die Pädagogik auch Teil

*) Vergleiche den trefflichen Vortrag von Prof. Vogt in Wien „Ueber einige allgemeine Gründe, welche das Verständnis einer wissenschaftlichen Pädagogik erschweren" abgedruckt im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik III. Jahrgang p. 204.

an ihrem Schicksal. Die Abneigung unserer Zeit gegen die Spekulation erstreckt sich auch auf die Pädagogik. Aber wenn es gewiß richtig ist, daß einer Wissenschaft, die so wie die Philosphie mit den Grundfragen aller Wissenschaft und allen Lebens verwachsen ist, zu keiner Zeit die gebührende Teilnahme versagt werden, daß eine Abkehr von ihr nur eine scheinbare sein kann, die nicht dem Inhalt ihrer Fragen, sondern nur der systematischen Form gilt, in der sie vorgebracht werden, so ist wohl auch die Abneigung unserer Zeit gegen theoretische Auseinandersetzungen auf dem Gebiete der Pädagogik zurückzuführen auf die Abneigung gegen die systematische Form. „Denn dieselben ganz zu verwerfen, kann doch nur dem einfallen, welcher die strenge Zucht des Gedankens haßt und die Willkür liebt. Ist doch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte nichts entscheidende Erfahrung gebe: daß erst die Theorie lehren müßte, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wollte."*) Freilich in der Schule der Wissenschaft wird für die Praxis zugleich zu viel und zu wenig gelernt. Zu viel, denn die Theorie in ihrer Allgemeinheit erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; zu wenig, denn sie übergeht wieder in ihrer Unbestimmtheit alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedes Mal befinden wird und alle die individuellen Maßregeln, Ueberlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß. Daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche gründlich untersuchte Theorie einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen, Beobachtungen gegen jene geltend zu machen. Und von der pädagogischen Praxis gilt dies in vollstem Maße. „Es ist merkwürdig, sagt Stoy in seiner Encyklopädie der Pädagogik, nachdem er an den alten Spruch:

Nur Weise kann Erfahrung lehren, die Narren macht sie niemals klug,

erinnert hat — daß bei der edelsten der Künste das alte durch die menschliche Trägheit aufgebrachte und erzeugte Vorurteil noch immer nicht der bessern Einsicht weichen mußte. Alle edleren Künste verlangen anerkannter Maßen eine Vorbereitung durch Theorie: wer wird dem Baumeister, dem Musiker, dem Arzt eine Leitung anvertrauen, wenn sie nur Praktiker sind?" Nirgends aber wird der Streit zwischen Theorie und Praxis häufiger und heftiger als auf dem Gebiet der Pädagogik geführt. Auch vergeht kaum eine Lehrerversammlung, wo nicht dieser Streit mehr oder weniger heftig hervortritt. Nicht theoretische Spekulationen, leere Abstraktionen, ruft der Praktiker, bilden den Pädagogen, sondern Erfahrungen, eigene Versuche. Stolz hält dagegen der Theoretiker auf seine Principien und auf die starre Consequenz bei ihrer Durchführung. **) Wer soll in diesem Streite nachgeben? Jedoch von nachgeben ist nicht die Rede. Es handelt sich darum, daß Theorie und Praxis

*) Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig, 1878.
**) Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik XIII Bd. Seite 266 ff.

in das rechte Verhältnis zu einander treten. Man hat sie wohl schon ein Schwesterpaar genannt; man hat sie auch verglichen mit Mutter und Tochter, wobei die Rolle der Mutter der Praxis, die der Tochter aber der Theorie zugeschrieben ward, weil lange erzogen worden sei, ehe die Theorie sich geltend gemacht habe. Mag diese oder jene die ältere sein, immer treten sie in ein inniges Verhältnis entweder da, wo der Praktiker aus der mangelnden Lösung seiner Aufgabe das Bedürfnis nach Theorie empfindend, zur Reflexion auf seine eigne Thätigkeit getrieben wird, oder da, wo der Theoretiker von dem Zwange, den eine ausgebildete Praxis auf ihn ausübt, genötigt wird, dieselbe zur Vollkommnung seiner Theorie, zur Umarbeitung und Berichtigung derselben anzuwenden. Wenn jedoch im ersteren Fall die Theorie nur so weit an die Praxis herantritt, als sie derselben praktische Verhaltungsmaßregeln zur leichten Anwendung gewährt, so kommt es dabei nicht auf einen Ueberblick, auf das Ganze der Erziehung an, noch weniger auf eine Umbildung derselben, sondern nur auf eine Fortbildung durch einfache Reflexionen und Schlüße nach Analogie neuer Erfahrungen mit den früheren. Im andern Fall aber tritt die Praxis an die zweite, die Theorie an die erste Stelle. Sie stellt ihre Principien auf und sucht an den so festgestellten Gesichtspunkten die Praxis umzugestalten. Zuerst wird die Theorie aufgestellt auf Grund des einheitlichen wissenschaftlichen Gedankenkreises. Sodann wird die Theorie an der Hand der Praxis erprobt. Die Praxis ist also der Prüfstein, der beständige unerbittliche Regulator für die Theorie.

Dies ist der Standpunkt Herbart's. Indem er den Grundsatz aufstellt, daß nirgends philosophische Umsicht so nötig sei als da, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht, führt er die Pädagogik ein in die Reihe der philosophischen Wissenschaften und begründet sie durch die praktische Philosophie oder Ethik und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Erziehung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse. Die Pädagogik ist also insoweit eine spekulative Wissenschaft, als sie auf allgemeine und notwendige Weise den Zweck der Erziehung untersucht und aus diesem mit Hülfe psychologischer Deduktionen die allgemeinen Mittel und Methoden ableitet. Doch nicht ganz hat die Pädagogik den Boden unmittelbarer Erfahrung verlassen. Zwar ist sie, soweit sie den Zweck der Erziehung feststellt, rein spekulativ, jedoch teilweise empirisch bei der Untersuchung über Mittel und Wege zur Realisirung jenes Zweckes. Denn es ist klar, daß der historische Grund und Boden, auf welchem erzogen werden soll, notwendig die Gesichtspunkte bestimmt, aus denen, und die Mittel, durch die es geschehen soll. Wenn ihr daher von manchen Seiten der wissenschaftliche Charakter abgesprochen wird, weil sie durch die Aufnahme empirischer Elemente sich von der geforderten strengen Wissenschaftlichkeit entferne, so geben wir zunächst zu, daß die allgemeine Pädagogik einen gemischten Charakter an sich trage, daß sie weder rein spekulativ noch rein empirisch sei, weisen aber jenen Angriff durch möglichste Sonderung der rein spekulativen von den empirischen Elementen zurück. Dies geschieht durch die Untersuchung der Pädagogik als Wissenschaft

und als Kunst. „Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die wo möglich aus einander, als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Principien hervorgehen. Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen." (Herbart XI, 66.) Als Wissenschaft also entwickelt die Pädagogik den Zweck der Erziehung nach seiner Allgemeinheit und Notwendigkeit vollkommen rücksichtslos — und dies muß sie leisten können, falls überhaupt die Bestimmung des Menschen erkennbar und philosophische Ethik möglich ist (Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik) — als Kunst giebt sie Vorschriften für die Anwendung: was, wie viel und auf welche Weise die Grundsätze der theoretischen Pädagogik zur Geltung gebracht werden können. Dieser Teil der Pädagogik kann wohl auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machen, aber niemals Wissenschaft sein, da den einzelnen Regeln immerhin die Allgemeingültigkeit abgeht, mögen sie auf noch so viele Fälle anwendbar sein. Daher sagt Vogt mit Recht (in dem angef. Vortrag p. 214), daß Mangel an philosophischem Wissen ein Grund sei, welcher das Verständnis pädagogischer Wissenschaft von vornherein abschneidet. Das Erlernen individueller Meinungen und einzelner Kunstregeln mag für den beschränkten Gesichtskreis die Summe pädagogischen Wissens repräsentiren: wer wissen will, was er eigentlich will, wenn er erzieht oder Erziehung fordert, der muß bis zu philosophischer Erkenntnis vorzudringen im Stande sein. Wer bloß einzelne Kunstregeln versteht oder auch ihre Menge und Ordnung gruppiren lernt, der hat noch kein Bewußtsein von dem, was seinen Bestrebungen Wert und Erfolg zu sichern im Stande ist und soweit jener Mangel reicht, soweit ist auf gründliches Verständnis pädagogischer Wissenschaft nicht zu rechnen." „Nirgends aber ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht. Es muß also geben eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in Betreibung des Geschäftes erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte." (Herbart XI, 68 und 70.)

Das Ganze der pädagogischen Praxis aber teilt Herbart in drei Teile. Er zerlegt die erziehende Thätigkeit in drei Begriffe:

1. Regierung,
2. Unterricht,
3. Zucht.

Doch darf man nicht meinen, daß die Trennung dieser Begriffe auch auf die pädagogische Praxis sich erstrecke. Hier käme es, sagt Herbart, auf die wohl combinirte Wirkung eines planvollen Ineinandergreifens von Regierung, Unter-

richt und Zucht an. In der Pädagogik diene ihre Trennung nur dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er thut. Was von der Regierung als der ersten Voraussetzung des Erziehens zu sagen nötig ist, wird zuerst beseitigt. Dann folgt die Lehre vom Unterricht, die sogenannte Didaktik; die Zucht bekommt den letzten Platz.

Die Hauptwerke *) Herbart's, welche meiner Darstellung zu Grunde liegen, sind diese beiden:

1. Die Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet 1806. (Hartenstein Werke X. Band.)
2. Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Auflage 1841. (Hartenstein Werke X. Bd.)

Außerdem habe ich benutzt die „Aphorismen zur Pädagogik" (Hartenstein Werke XI. Band), eine Sammlung reicher Beobachtungen und Erfahrungen, die auf einzelne Punkte genauer eingehen, als es in den beiden pädagogischen Hauptwerken geschehen konnte. Die andern zahlreichen pädagogischen Schriften Herbart's behandeln specielle Fragen der Pädagogik, namentlich der Methodik, so daß sie für unsere Darstellung wenig in Betracht kommen. Man wird leicht erkennen, daß ich mich zumeist an den Umriß pädagogischer Vorlesungen aus dem Jahre 41 gehalten habe, obwohl Vieles aus jener früheren Schrift von mir hinzugenommen und eingeflochten ist. Der kürzere Umriß hat den Vorzug einer durchsichtigeren und klareren Anordnung. Liegen doch zwischen dem Erscheinen beider Schriften ziemlich 35 Jahre. Trotzdem darf man bei dem frühzeitig abgeschlossenen Charakter Herbart's wesentliche Abweichungen nicht erwarten. Die Dreiteilung der pädagogischen Praxis tritt schon in der Allgemeinen Pädagogik bestimmt auf, wenn sie auch nicht so scharf durchgeführt ist, wie in dem Umriß, wo Regierung, Unterricht und Zucht abgesondert den zweiten Teil ausfüllen. Daß ich mich möglichst an die Worte Herbart's gehalten, bedarf wohl keiner Rechtfertigung.

---

*) In neuerer Zeit mehrfach herausgegeben. So Dr. O. Willmann, Joh. Fr. Herbart's Pädagogische Schriften, Leipzig 1873. Dr. Bartholomai, Joh. Fr. Herbart's Pädag. Schriften, Langensalza 1874 u. A.

A. Darstellung.*)

I. Die Regierung.

1. Veranlassung zur Regierung der Kinder giebt deren anfängliche Beschaffenheit. Willenlos kommt das Kind zur Welt. Es entwickelt sich in ihm zunächst statt eines ächten Willens, der sich zu entschließen fähig wäre, nur ein wilder Ungestüm, der teils die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt, teils der gegenwärtigen wie künftigen Person des Kindes mancherlei Gefahren bereitet, überhaupt ein Princip der Unordnung ist. Dieser Ungestüm muß unterworfen werden. Unterwerfung geschieht durch Gewalt und zwar muß diese stark genug sein, um vollständig zu gelingen, ehe die Spuren eines ächten Willens sich beim Kinde zeigen. Aber die Keime dieses blinden Ungestüms, die rohen Begehrungen bleiben in dem Kinde, ja sie wachsen mit den Jahren. Es muß daher den Kindern beständig der Druck fühlbar gemacht werden, welchen jeder Einzelne von der Gesellschaft zu erleiden hat, damit nicht der Wille eine widergesellige Richtung nehme.

Der Zweck der Regierung ist also ein mannigfaltiger: Vermeidung des Schadens für das Kind selbst und für andere, sowohl jetzt als künftig; Vermeidung des Streites als Mißverhältnis an sich und Vermeidung der Collision, in welcher die Gesellschaft zum Streit sich genötigt finden würde. Aber Alles kommt darin zusammen, daß die Regierung keinen Zweck im Gemüt des Kindes zu erreichen hat, sondern, daß sie nur Ordnung schaffen will. Sie hat die Kinder in Schranken zu halten; ihr Zweck liegt daher nur in der Gegenwart. Sie will bloß wie eine Macht empfunden sein, die sich auf nichts einläßt, als auf Durchsetzung ihrer Absicht.

2. Es stehen der Regierung hierzu eine Reihe von Maßregeln zu Gebote. Die Grundlage der Regierung aber besteht darin, die Kinder zu beschäftigen, nicht in bildender Absicht, sondern einfach um Unfug zu vermeiden. Den Beschäftigungen, die teils künstlicher Art, teils selbstgewählte sind, schließt sich die Aufsicht an und mit ihr ein mannigfaltiges Verbieten und Gebieten, welchem durch Verweise, Drohung und Strafe — Entziehung der Nahrung, Beraubung der Freiheit, in seltenen Fällen körperliche Züchtigung — Nachdruck zu geben ist, wobei man sich nur hüten muß, etwas von einem ins Gemüt greifenden Betragen einzumischen. Dieses ist den Maßregeln der Zucht vorbehalten.

3. Die Hülfen aber, welche die Regierung der Kinder in ihren eigenen Gemütern sich bereiten muß, sind Autorität und Liebe. Autorität kann sich

*) Eine Darstellung und Besprechung der Herbart'schen Pädag. findet sich in K. A. Schmid's Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, III. Bd. p. 397 ff., ferner in dem Buche von Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843.

nicht Jeder schaffen nach Belieben; es gehört dazu sichtbare Ueberlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äußeren Verhältnisse. Liebe beruht auf dem Einklang der Empfindungen und auf Gewöhnung. Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater, die Liebe bei der Mutter. Sind nun Autorität und Liebe die einflußreichsten Mittel der Regierung, so möchte wohl folgen, daß die Regierung in den Händen derer bleibe, denen sie von Natur aus anvertraut ward. In keinem Fall aber darf, da Autorität und Liebe mittelbar auch auf die Erziehung so viel vermögen, indem sie dem Zögling die Geistesrichtung des Erziehers mitteilen, der „Gedankenbildner“ sein Geschäft still für sich und mit Ausschließung der Eltern treiben zu wollen den Stolz hegen.

4. Kann man nun schon durch Drohung, in Notfällen durch Zwang bewährt, Aufsicht, die i. A. weiß, was den Kindern begegnen könnte, Autorität und Liebe verbunden bis auf einen gewissen Grad der Kinder sich versichern, so wird die Regierung vollendet durch den pünktlichen Gehorsam, der auf der Stelle und mit ganzer Willigkeit folgt und den die Erzieher nicht ganz ohne Grund als ihren Triumph ansehen. Hier ist die Regierung durch Erziehung gehoben, da man vernünftigerweise den pünktlichen Gehorsam nur an den eigenen Willen der Kinder knüpfen kann, denn von eigentlich blinden Gehorsam ist hier gar nicht die Rede; er besteht mit keinem geselligen Verhältnis.

5. Im Ganzen genommen ist die Regierung im frühen Kindesalter leicht. Sie darf nur nicht unterbrochen werden. Denn ist auch an Folgsamkeit gewöhnt worden, so kostet es doch schon nach kurzer Unterbrechung Mühe, die Zügel anzuziehen. Ist aber die Jugend nach Wunsch beschäftigt und sind die Schranken gleichmäßig fest, so werden die Versuche, sie zu durchbrechen, bald aufhören. Mit den zunehmenden Jahren müssen die Schranken allmählich erweitert, muß die Regierung entbehrlicher werden, obwohl sie namentlich da, wo die Umgebung des Zöglings Anlaß zur Verführung einschließt, nicht zu früh aus den Händen gegeben werden darf. Sie hört eher auf als die Zucht, durch welche sie möglichst früh gehoben wird, sobald der Zögling überzeugt ist, daß die Möglichkeit seiner Erziehung ein durchaus festes Verhältnis fordere, auf welches in allen Fällen unbedingt zu rechnen sei.

II. Der Unterricht.

Der Wert des Menschen liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen. Dieses aber wurzelt im Gedankenkreise, d. h. es wurzelt nicht in den Einzelheiten dessen, was einer weiß, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Der Unterricht hat es daher nicht abgesehen auf bloßes Wissen, auf den Erwerb eines äußerlich technischen Könnens, denn was des Erwerbes und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob der Mensch dadurch besser oder schlechter werde. Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet, sondern nur vom erziehenden. Dem erziehenden Unterricht liegt alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlaßt. Diese soll er vermehren, nicht vermindern, veredeln, nicht verschlechtern.

1. Vom Zweck des Unterrichts.

Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriff der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches dem Unterricht insbesondere gesteckt wird, um das Endziel zu erreichen, läßt sich nur durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben.

Das Wort Interesse bezeichnet i. A. die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt. Diese selbst muß eine gleichschwebende sein, d. h. kein einzelnes Streben und Wollen darf dem anderen voranstehen, alle müssen möglichst gleich stark sein.

Mit dem Wollen aber hat das Interesse das gemeinsam, daß es der Gleichgültigkeit gegenübersteht; es unterscheidet sich jedoch von ihm, daß es nicht über seinen Gegenstand disponirt, sondern an ihm hängt. Das Interesse ist so lange müssig, bis es in Begierde oder Willen übergeht und schwebt also gleichsam in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Hieraus ergiebt sich, daß der Gegenstand des Interesse nie derselbe sein kann mit dem, was eigentlich begehrt wird, denn Begierde strebt nach etwas Künftigem, während das Interesse unmittelbar ist. Von diesem unmittelbaren Interesse ist das mittelbare zu unterscheiden, welches auf Einseitigkeit und Egoismus führt. Aber nicht bloß Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegenteil der Vielseitigkeit. Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein, der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also darf er nicht zerstreuend wirken. Vielmehr müssen die vielen Richtungen des Interesse sämmtlich von einem Punkt her sich verbreiten, alle Interessen müssen einem Bewußtsein angehören und diese Einheit dürfen wir nicht verlieren. Jedoch ist die Vielseitigkeit des unmittelbaren Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend. Umgekehrt aber, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger ist an Tugend zu denken. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.

A. Bedingungen der Vielseitigkeit.

Eine vielseitige Bildung kann nicht schnell geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen werden. Alsdann soll noch die Vereinigung, Uebersicht, Zueignung erfolgen. Darum vor Allem ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung.

1. Vertiefung ist Hingabe an einen bestimmten Gegenstand im Vorstellen, um ihn richtig und ganz zu fassen, um sich gleichsam in ihn einzusenken, in ihn zu vertiefen, indem die übrigen Vorstellungen im Bewußtsein zurücktreten. Der Unterricht muß solche Vertiefungen, da wo sie fehlen, schaffen, um in ihnen die inneren Verknüpfungspunkte fortschreitender Bildung zu gewinnen. Da aber das Interesse vielseitig ist, so wird dem Vorstellenden nicht nur eine Vertiefung zugemutet, sondern dem Vielseitigen werden viele Vertie-

fungen zugemutet. Sein Gemüt soll nach vielen Seiten hin deutlich auseinander treten.

Wie kann dabei aber die Persönlichkeit gerettet werden? Diese beruht auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, der Besinnung. Die Vertiefungen schließen einander und eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müßten. Das kann nicht gleichzeitig geschehen, sie müssen aufeinander folgen: Erst eine Vertiefung, dann eine andere, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung. Wie viele zahllose Uebergänge dieser Art wird das Gemüt machen müssen, ehe die Person im Besitz einer reichen Besinnung und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung sich vielseitig nennen darf! Kommen dagegen die Vertiefungen gar nicht in der Besinnung zusammen, sondern bleiben sie neben einander liegen, so ist das Individuum zerstreut. Ebenso, wo innerer Widerspruch die Einigung hindert, so reiben sie sich entweder auf oder erzeugen Zweifel und unmögliche Wünsche. Treffen sie endlich zwar ohne Widerspruch zusammen, ist die Durchdringung aber schwach und nicht umfassend, so entsteht Einseitigkeit.

2. In der Psychologie muß man Aufschluß suchen, wie aus dem Einen sich das Andere zusammensetzt; es vorzuempfinden ist das wesentliche des pädagogischen Taktes, des höchsten Kleinodes für die pädagogische Kunst. Das Gemüt ist stets in Bewegung, zuweilen sehr rasch, zuweilen kaum merklich. An ganzen Gruppen von Vorstellungen ändert sich eine Zeit lang vielleicht nur weniges, in Rücksicht des Uebrigen beharrt das Gemüt in Ruhe. So ist auch jede Vertiefung und Besinnung für sich ruhend. Aus dem Wechsel aber der beiden Funktionen gehen die vier Stufen des Unterrichts hervor: Klarheit Association, System, Methode.*)

Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar. Die Klarheit beruht darauf, daß Alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung hervorbringen könne, fern gehalten wird. Dadurch, daß der Erzieher die einzelnen Vertiefungen untersucht, die trüben Elemente ausscheidet und sie anderen Vorstellungsmassen darbietet, kommt er der Gedankenarbeit des Zöglings unterstützend entgegen.

Der Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen associirt die Vorstellungen.

Es darf jedoch nicht Alles durcheinander fließen, obwohl die Phantasie freien Spielraum hat. Die Gedankenmasse selbst muß klar bleiben. Dies bewirken die klaren Gegensätze des Einzelnen. Die ruhende Vertiefung sah das Einzelne, die ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehreren und zwar jedes einzelne als Glied des Verhältnisses in den Associationen, an seinem rechten Orte. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen.

*) Eine vortreffliche Auseinandersetzung und Weiterbildung dieser 4 Stufen siehe in Zillers Vorlesungen über allg Pädagogik, Leipzig 1876 §. 23 und 24. Vergl. ferner das „erste Schuljahr" von Rein, Pickel, Scheller. Dresden, Bleyl und Kämmerer 2. A. 1881.

Der Fortschritt der Besinnung endlich ist Methode. Diese durchläuft das System der Gedanken, producirt neue Glieder desselben und wacht über die Consequenz in seiner Anwendung. „Methode ist für die Meisten ein gelehrter Name; ihr Denken schwebt unsicher zwischen Abstraktion und Determination, es folgt dem Reize anstatt den Beziehungen; sie associiren Aehnlichkeiten und reimen Dinge auf Begriffe, wie in Knittelversen."

3. Wenn oben gesagt wurde, daß das Interesse zwischen dem bloßen Zuschauen und Zugreifen stehe, so folgt daraus, daß der Gegenstand des Interesse nie derselbe sein kann mit dem, was begehrt wird. Denn die Begierde strebt nach etwas Künftigem, das sie nicht schon besitzt: hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Nachahmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt, und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Causalität geltend macht. Hieran hängen die Begriffe: Merken; Erwarten; Fordern; Handeln.

Merken ist der Zustand des Gemüts, in welchem eine Vorstellung anderen gegenüber ihre Kraft anwendet, um zur Vertiefung zu gelangen. Dem Merken folgt die Erwartung, da das Gemerkte zwar eine andere Vorstellung aufregt, die angeregte neue Vorstellung aber häufig nicht gleich hervortreten kann. Dies ist immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein äußeres Wirkliches ausging. Das so Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem, was die Erwartung erregte: jenes ist noch künftig, dieses das Gegenwärtige, an welchem die Aufmerksamkeit haftet. Verliert sich der Geist nunmehr ins Künftige als ins Gegenwärtige und reißt die Geduld, welche im Erwarten liegt, so wird aus Interesse Begehrung, die sich ankündigt durchs Fordern ihres Gegenstandes, aus welchem, wenn die Organe ihm dienstbar sind, die Handlung hervorgeht. Der psychische Proceß, der mit dem Merken anfing, ist damit beendet.

B. Bedingungen des Interesse.

1. Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein, also verlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte in rechtem Maße. Der Unterricht soll die Gedanken und Bestrebungen richten, aufs Rechte lenken. Hierbei kommen die gehobenen und freisteigenden Vorstellungen in Betracht. Im letzteren Falle hat der Unterricht das Interesse für sich, da mit ihnen die Aufmerksamkeit vorhanden ist. Man unterscheidet eine willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit. Die erstere hervorgehoben durch die Willenskraft des Lehrers, wobei die Vorstellungen als gehobene, nicht als freistehende erscheinen, am meisten verlangt bei Gedächtnissachen, steht der unwillkürlichen Aufmerksamkeit nach, die in der Kunst des Unterrichts gesucht werden muß. Sie zerfällt wieder in die primitive und appercipirende. Erstere hängt ab von der Stärke der Wahrnehmung, wobei zu beobachten ist, daß das Uebermaß des sinnlichen Eindrucks vermindert werde, daß der Unterricht zu schnell eins

aufs andere häufe, daß Absätze und Ruhepunkte gemacht werden, damit die aufgeregten Vorstellungen das Gleichgewicht herstellen können. Die appercipirende Aufmerksamkeit, welche beim Unterricht am allermeisten wichtig wird, stützt sich auf die primitive, ursprüngliche. Denn Apperception oder Aneignung geschieht durch früher erworbene jetzt hinzutretende Vorstellungen, am stärksten durch die frei steigenden. Der Unterricht teilt nur Worte mit, die Vorstellungen zu den Worten müssen aus dem Inneren des Hörenden kommen.

2. Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aber aus zwei Hauptquellen: Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh, aus dieser kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte. Daß die letzteren gebessert werden, ist das dringendste; aber auch die Naturkenntnis darf nicht vernachlässigt werden, sonst ist Irrtum, Schwärmerei, Extravaganz aller Art zu fürchten. Der Unterricht hat also Erfahrung und Umgang zu berichtigen, zu ergänzen. Wo diese Grundlagen aber fehlen, müssen sie zuerst geschafft werden, denn es fehlt sonst an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen.

C. Hauptklassen des Interesse.

1. Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschließen, er soll den teils natürlichen, teils künstlichen Thätigkeiten, welche er zur Erzeugung des vielseitigen Interesse benutzt, die Gegenstände des Interesse darbieten, da diese es sind, was die Vertiefung verfolgen und die Besinnung sammeln, was gemerkt, klar gesehen und associirt werden soll. Die ganze Sphäre der für das Interesse bereit liegenden Objekte zu durchwandern ist unmöglich. Man muß dieselbe durch eine Gliederung des Interesse selbst nach Hauptgemütszuständen und auf der anderen Seite durch eine Classifikation des Stoffes nach Allgemeinbegriffen übersichtlich machen.

2. Die Begriffe Erkenntnis und Teilnahme ergeben sich als erste Gliederung des Interesse. Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, im Bilde nach, die Teilnahme versetzt sich in Andrer Empfindung, bei jener findet eine Unterscheidung Statt zwischen der Sache und dem Bilde, die Teilnahme dagegen vervielfältigt dieselbe Empfindung; die Gegenstände der Erkenntnis pflegen zu ruhen und das Denken geht von einem zum anderen; Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein und das nachempfindende Gemüt begleitet ihren Gang. Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfaßt Natur und Menschheit. Die Erkenntnis ist endlos, ist immer beim Anfang und gleiche Empfänglichkeit ziemt hier dem Manne wie dem Knaben. Der Teilnahme steht immer der Egoismus nahe, dessen Kraft nie zu starke Gegengewichte findet.

In Hinsicht auf die Objekte geht die Erkenntnis entweder auf das Mannigfaltige der Erfahrung oder auf dessen Gesetzmäßigkeit oder auf dessen ästhetische Verhältnisse; die Teilnahme richtet sich entweder auf den einzelnen Menschen

oder auf die Gesellschaft oder auf das Verhältnis beider zum höchsten Wesen. Hieraus ergeben sich sechs Hauptklassen des Interesse, die der Unterricht gleichmäßig zu berücksichtigen hat.

1) Wenn der Geist die große und reiche Natur nimmt, wie sie sich giebt, wenn er sie bloß als eine Vielheit von Erscheinungen in sich nach ihrer Aehnlichkeit und Zusammenstellung vereinigt, wenn sein Interesse nur an ihrer Stärke, Buntheit, Neuheit und wechselnden Folge hängt, so nennen wir dies das empirische Interesse.

2) Bei fortschreitendem Nachdenken aber über die Erfahrungsgegenstände, bei dem Bemühen, den Zusammenhang zwischen Materie und Form zu finden und als gesetzmäßig zu begreifen, entwickelt sich das spekulative Interesse. Es hängt an Begriffen, an deren Gegensätzen und Verschlingungen, an der Art und Weise, wie sie die Anschauungen umfassen.

3) Nicht einen Gegensatz, aber einen Zusatz zur Anschauung giebt der Geschmack, dessen Urteil allenthalben folgt, laut oder leise, nach jedem vollendeten Vorstellen. Das Interesse hängt hier am Bilde, nicht am Sein; an den Verhältnissen, nicht an der Masse: es ist das ästhetische Interesse.

4) Nimmt die Teilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemütern findet, folgt sie dem Laufe derselben, sowie sie der Umgang darbietet, so entspricht ihr das sympathetische Interesse.

5) Beim Nachdenken jedoch über größere Verhältnisse des Umgangs, welches die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondert, deren Widersprüche auszugleichen sucht und sich für Wohlsein im Ganzen interessirt und dieses wieder unter die Individuen verteilt, entsteht die Teilnahme für die Gesellschaft. Ihr entspricht das gesellschaftliche Interesse.

6) Wie das ästhetische, so hat endlich das religiöse Interesse nicht sowohl in einem fortschreitenden Nachdenken, als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale seinen Ursprung. Aus der Betrachtung der Lage der Menschen gegen die Umstände entsteht leicht Furcht und Hoffnung, da dem Geist alle Klugheit und Thätigkeit zu einer Ausgleichung zwischen dem Empfundenen und dem Wirklichen am Ende schwach erscheint. Diese Besorgnis führt zum religiösen Bedürfnis. Aus diesem Bedürfnis quillt der Glaube. Diese Richtung bezeichnet der Begriff des religiösen Interesse.

3. Beide, Erkenntnis und Teilnahme, nehmen also ursprünglich das, was sie finden, das, was die Natur, der Umgang, die Menschheit darreicht; die eine scheint in Empirie, die andere in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, getrieben durch die Natur der Dinge. Aus der Empirie wächst die Spekulation, aus der Sympathie der gesellige Ordnungsgeist. Dieser giebt Gesetze, jene erkennt Gesetze. Das Gemüt aber, befreit vom Druck der Masse, nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird jetzt von den Verhältnissen angezogen: durch die ruhige Betrachtung der ästhetischen Verhältnisse erhebt es sich zum

Geschmack, durch das Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge, zur Religion.

4. Wenn nun alle diese Interessen in dem Individuum mit gleicher Energie sich regen, so nähert es sich einer solchen Geistesbildung an, die der Vielseitigkeit entspricht. Der Unterricht wird hier auf Hindernisse und Schwierigkeiten genugsam stoßen. Um so mehr soll er sich vor Einseitigkeit hüten, und keine Quelle unbenutzt lassen, wodurch die Bildung des Interesse könnte gefördert werden.

2. Von der Materie des Unterrichts.

1. Die Materie des Unterrichts liegt in den Wissenschaften. Auf eine Einteilung des Stoffes nach den Namen dieser Wissenschaften kann der erziehende Unterricht ebensowenig eingehen, wie auf eine besondere Berücksichtigung eines Hauptgegenstandes. Vielmehr hat er Begriffe zur Orientirung nötig, welche der Natur der Gegenstände angemessen und geeignet sein müssen, das Gleichartige in den einzelnen Doktrinen unter sich zu vereinigen. Dies leisten die Begriffe: Sache, Form und Zeichen.

2. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessiren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Sie sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesse für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Man stemme sich daher, so lange man kann, gegen jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesse liege. Die Kunst aber, Zeichen mitzuteilen, ist dieselbe, wie die in der Sphäre der Sachen zu unterrichten. Zeichen sind zunächst Sachen; sie werden wahrgenommen, angeschaut, abgebildet gleich den Sachen, bei denen sich auch Klarheit, Association, Anordnung und regelmäßiges Durchlaufen pünktlich einander folgen muß. Man lehre jedoch anfangs nur so viel, als höchst notwendig für den nächsten interessanten Gebrauch ist. Alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genaueren Kenntnis erwachen und wenn dies erst mitarbeitet, geht Alles leichter.

3. Die Formen oder das Abstrakte interessiren auch nicht unmittelbar, sondern man muß ihre Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern. Die Abstraktion muß vom Gegebenen, vom Anschaulichen anheben. Die Besinnung an das Wirkliche muß immer wach erhalten werden, wiewohl es allerdings auch eigener Vertiefungen in die Formen bedarf.

4. Die Sachen, zu denen die Werke der Natur und Kunst 2c. gehören, interessiren unmittelbar. Alle Sachen sind aber nichts anderes als die gegebenen Complexionen derjenigen Merkmale, die das Denken in der Abstraktion heraushebt und abgesondert betrachtet. Daher giebt es einen Weg von den einzelnen Merkmalen (Formen) zu den Sachen, worin sie bei einander sind; es giebt auch einen Rückweg von den Sachen zu den Merkmalen, in welche sie sich zerlegen lassen. Hierauf beruht der Unterschied des synthetischen Unterrichts.

3. Vom Gang des Unterrichts.

1. Im Allgemeinen soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren, und in Sachen der Teilnahme sei er anschaulich, continuirlich, erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend. — Manier ist dabei nirgends willkommen und sie findet sich überall! Jeder Mensch bringt sie mit seiner Individualität herbei. Aber es sind nicht Manieren, noch was die Pädagogen unter dem hohen Namen Methode so reichlich erfunden und empfohlen haben, was wir unter Gang des Unterrichts verstehen, sondern Alles bisher Entwickelte unter sich gehörig verflochten und auf die mancherlei Gegenstände unserer Welt angewendet, in die Ausübung einzuführen: dies ist die große und wirklich unabsehbare Aufgabe dessen, der durch Unterricht erziehen will. Wie diese Aufgabe zu lösen ist, darin liegt sein Gang.

2. Der Gang des Unterrichts ist nun entweder synthetisch oder analytisch.

Analytisch nennt man i. A. jeden Unterricht, bei dem der Schüler zuerst seine Gedanken äußert und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Leitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Bei dem synthetischen Unterricht bestimmt jedoch der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen, was gelehrt wird. Nun giebt es Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es giebt ferner eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammen gesetzt wird. Während man diesen Unterricht als den eigentlich synthetischen bezeichnet, nennt man ersteren, der die Erfahrung nachahmt, den bloß darstellenden.

A. Der darstellende Unterricht.

Viva vox docet. Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Es gilt den Erfahrungskreis des Schülers durch Umherführen und Zeigen zu erweitern, und alles dasjenige zu versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. Es paßt also diese Form des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, daß sie gehört und gesehen werden könnten. Dabei müssen alle Hülfsmittel durch Abbildungen hinzukommen.

B. Der analytische Unterricht.

1. Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte, kommt die Analyse zu Hülfe, um die Erfahrung belehrender zu machen. Denn diese wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin zu einer oft verworrenen Auffassung. Die Erfahrung associirt zwar das, was sie giebt, will man aber diese schon vorhandene Association in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen, so muß Erfahrenes und Gelerntes zusammen paßen. Während der darstellende

Unterricht bei dem einzelnen bloß mannigfaltigen stehen bleibt, erreicht der analytische Unterricht schon mehr das Allgemeine, indem er das Besondere zerlegt, was er vorfindet, indem er das zu Beurteilende von den verwirrenden Nebenbegriffen reinigt und klar hinstellt.

2. Allem voran geht das Zeigen, Benennen, Betasten — und Bewegenlassen der Dinge. Von dem Ganzen sondert man die Teile und die Teile der Teile, deren Lage man untereinander bestimmt. Die Bestandteile zerlegt man wiederum in ihre Merkmale und associirt die Merkmale durch Vergleichungen. (Empirie.)

3. Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises, die Zerlegung des Empirischen stößt allenthalben auf Andeutungen eines gesetzmäßigen Zusammenhangs der Natur der Dinge, auf Andeutungen von Causalverhältnissen. Sie müssen abgefaßt werden, wie sie vorkommen; es muß ihnen nachgespürt werden, wie mit den Blicken des Physikers oder des pragmatischen Historikers. Ohne irgend eine Frage nach der möglichen Erklärung einzumischen, zeigt man zunächst, zieht man zunächst hervor den Zusammenhang zwischen Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung, wobei die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis der Bedingung und Abhängigkeit, welche mit jeder veränderten Ursache auch ein verändertes Resultat hervorruft, gerichtet werden muß. (Spekulation.)

4. Das Aesthetische erscheint uns erst in der verweilenden Betrachtung. Ist der Zögling in ruhiger Stimmung, dann versuche man zuerst auf das Schöne zu zeigen, indem man es heraushebt aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden. Alsdann zerlege man es in solche Partien, deren jede für sich einen Wert für den Geschmack hat, wozu die Kunstwerke der Natur und der Menschen reichen Stoff bieten. Falsche Zerlegungen muß der Zögling beachten und rügen. Aber nicht nur in den Künsten, sondern auch im Leben, im Umgang, im Anstand, im Ausdruck zeige man auf das Schickliche und verlange es insoweit von den Kindern, als sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen. (Geschmack.)

5. Wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eigenen voraus. Daher bleibt bei der Zerlegung und Vertiefung der einzelnen Empfindungen der Teilnahme, die der Umgang bereitet, damit die Gefühle sich läutern und an Innigkeit gewinnen, das Hauptgeschäft dieses: die Gesinnungen auf natürliche Regungen zurückzuführen, die ein Jeder in sich selbst möglicherweise antreffen und mit denen er sympathisiren kann. (Teilnahme am Menschen.)

6. Betrachtungen über die Convenienzen des Umgangs und über die gesellschaftlichen Institute aller Art weisen zurück auf die Notwendigkeit, daß Menschen sich unter einander schicken und helfen. Auf diese Notwendigkeit gestützt erkläre der Unterricht die Formen der gesellschaftlichen Subordination und Coordination. Dem Knaben muß die allgemeine Ordnung teuer und unverletzlich und wert der Aufopferungen werden, die sie irgend einmal auch von ihm erheischen könnte. Dem Jüngling ziemt es sich, das Gemüt zu dem Gedanken an Vaterlandsverteidigung bei dem Blicke auf das Militär zu erheben.

Allem Glanze aber, den dieses und andere Institute des Staates von sich werfen, setze der Unterricht die stete Erinnerung entgegen an die wirkliche Kraft, welche der brave Mann zu seinem Posten mitbringen, und an die wirklichen Schranken, in welche jeder öffentliche Diener sich fügen muß. (Gesellschaftliche Teilnahme.)

7. Der Unterricht läßt endlich auf die Abhängigkeit, Schwäche und Grenzen der Menschen hinschauen und verweist jeden Uebermut auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke. „Der Cultus werde als ein lautes Bekenntnis der Demut dargestellt, dessen Vernachlässigung auf den Verdacht einer stolzen Geschäftigkeit führe, die auf einen vergänglichen Erfolg zu viel Mühe wendet. Continuirliche Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtungen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genußes, den zweideutigen Wert der Güter, das Verhältnis zwischen Lohn und Arbeit. Gegenüber stelle man die Frugalität, die Ruhe dessen, der wenig braucht, die Betrachtung der Natur, welche dem Bedürfnis entgegen kommt, den Fleiß möglich macht und im Ganzen belohnt, wiewohl sie verbietet an dessen einzelnen Erfolgen zu hängen. Man leite von da auf ein allgemeines teleologisches Suchen, das aber in der Sphäre der Natur bleiben und sich nicht in das Chaos des menschlichen Treibens verirren muß. Ueberhaupt soll der menschliche Geist feiern in der Religion. Von allem Denken, Begehren, Besorgen soll er hier zur Ruhe kommen. Aber für das Hohe der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit Vielen, die Kirche, willkommen. Nur bleibe er auch hier nüchtern genug, um phantastische und mystische Gaukeleien, vollends Affektationen des Mysticismus als tief unter der Würde des Gegenstandes zu verschmähen. Gott das reelle Centrum aller Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung als das Aelteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anfangen müsse, um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen." —

C. Der synthetische Unterricht.

1. Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen. Er hat zweierlei zu besorgen: Er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten, nicht eben durchaus vollziehen. Denn das vollziehen ist endlos. Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber daß er vielseitig daran arbeiten könne, dies muß die Jugendbildung vermitteln. Sie muß also nächst den Elementen die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen. Dazu wird vorausgesetzt, daß der bloß darstellende und der analytische Unterricht während des ganzen Laufes der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hülfe komme, sonst bleibt der Erfolg insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbei-

führt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muß hier mit angewöhntem Fleiß und mit dem eigentümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammen wirken.

Der Gang des synthetischen Unterrichts ist in Bezug auf die sechs Hauptklassen des Interesse folgender:

2. Die allgemeinste Art der Synthesis ist die combinatorische. Sie regiert vorzugsweise im empirischen Fach, kommt allenthalben vor, trägt bei zur Gewandtheit des Geistes in Allem und muß daher am frühesten und am meisten bis zur vollkommenen Geläufigkeit geübt werden. Man zeige schon früh an unzähligen Beispielen die combinatorischen Operationen, am meisten das Variiren. Ganz unabhängig davon zeige man auch die Reihen der Merkmale sinnlicher Dinge, wozu auch die räumlichen Formen gehören, ferner die mancherlei arithmetischen Operationen, in Bezug auf Grammatik conjugiren und dekliniren. Ist nun der combinatorische Blick überhaupt ein unschätzbares Talent in allen Fällen, wo vielerlei zugleich gedacht sein will, so kommt er dem Unterricht noch besonders zu Statten bei syntaktischen Sprachübungen und bei der Auffassung des Skelets der Geschichte, selbst der eigentlichen Spekulation und dem Geschmack.

3. Die eigentlich spekulative Synthesis, gänzlich verschieden von der logisch-combinatorischen, beruht auf den Beziehungen und setzt voraus eine Vertiefung in spekulative Probleme. Wenn dies nun auch nicht in die Sphäre der erziehenden Thätigkeit gehört, so kann es ebensowenig gestattet sein, daß man den Geist ganz ungeübt läßt im spekuliren bis in die Jahre, wo ein ungestümes Verlangen nach Ueberzeugung sich von selbst entwickelt, am wenigsten in unseren Zeiten, wo die Spaltung der Meinungen jeden anficht! Vielmehr muß der Erzieher ganz ohne Rücksicht auf sein System die gefahrlosesten Wege suchen, um die Fähigkeit zum Forschen möglichst zuzurüsten, das treibende Gefühl, was von den einzelnen Problemen angeregt wird, vielseitig zu erwecken. Der reelle Boden dieser Probleme aber ist die Erfahrung, die äußere und innere. Die physikalischen Naturkenntnisse führen zunächst auf Hypothesen. Man zeige diese Hypothesen und jene Probleme, man lasse den Vorstellungsarten Zeit sich aufzuklären oder sich wenigstens mannigfaltig zu associiren und ziehe dann allmählich aus den Problemen, welche unmittelbar das Reelle zu betreffen schienen, die Begriffe hervor. Man mache an den Verwickelungen, in welche solche Begriffe das Denken führen, das Bedürfnis spekulativer Methoden fühlbar, wofür fürs erste logische Uebungen, angeschlossen an das Studium der Mathematik, die alsdann längst eine bedeutende Stufe erreicht haben muß, eintreten. Doch ziehe man die Probleme vor, die sich an Physik, Chemie hängen, und solche, die Freiheit, Sittlichkeit, Glückseligkeit, Recht und Staat betreffen. Viel Diskretion aber fordert Alles, was sich der Religion nähert! So lang als möglich erhalte man das religiöse Gefühl, welches seit den frühesten Jahren an dem einfachen Gedanken Vorsehung hängen soll, ungestört. Positive Religion

gehört gar nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern: er darf aber in keinem Fall das Mindeste in den Weg legen.

4. Die Theorie des Geschmacks liegt zu sehr im Dunkeln, als daß man es unternehmen könnte, für die verschiedenen Gattungen des Aesthetischen die Elemente und deren Synthesis zu bezeichnen. Darin wird man sich aber leicht vereinigen, daß nicht in der Masse, sondern in den Verhältnissen der ästhetische Wert liege. Es kommt also zumeist darauf an, die Schönheitsverhältnisse, wo sie sich mit Sicherheit nachweisen lassen, wie in der Musik, zu zeigen und klar vorzulegen. Man sorge aber auch für die ästhetische Stimmung, weil der ästhetische Sinn nur durch viele einzelne Selbstverständigungen, gewonnen in stiller Achtsamkeit auf das ruhig und klar Geschaute, sich ergiebt.

5. Wir kommen zu dem Unterricht, welcher die Teilnahme synthetisch bilden soll, durch den also das Herz groß und voll werden müßte von Allem, was menschlich und für Menschen ist. Nur diejenigen besitzen diese Teilnahme zum Teil und können sie einigermaßen mitteilen, die zahllose mannigfaltige Bilder der Menschheit in sich erzeugt haben, nur die Würdigsten unter den Dichtern und ihnen zunächst den Historikern. Es ist Pflicht des Erziehers zu sorgen, daß die Empfänglichkeit für die allgemeine philosophische Wahrheit und ihre Modifikationen nach andern und andern Zuständen der Menschheit in Zeiten und Räumen mit einander fortgehen mögen. Darum ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren, das sich von selbst seitwärts ausbreitet und die allmählichen Divergenzen der Individualitäten bei erweiterter, verpflanzter, nachgeahmter Cultur dem Gemüt nahe bringt. Endigen wird der ganze Gang bei dem Gegensatz zwischen dem Zeitalter und dem Vernunftideal dessen, was die Menschheit sein sollte nebst der vermittelnden Ueberlegung, wie sie es werden könnte, und was der Einzelne dafür zu thun habe.

6. Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte muß die gesellige Fügsamkeit und Unfügsamkeit der Menschen hervorleuchten; zugleich auch das Drängen der Not, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Der Unterricht muß dabei die Forderungen der Fügsamkeit auf den Zögling selbst zurückwenden und ihm das Unfügsame der Räsonnirsucht zeigen, welche mit vieldeutigen Reden müssige Leerköpfe füllt und in kritischen Momenten die öffentliche Wirksamkeit um ihren Nachdruck bringt. Die weitere Aufgabe der Synthese ist es, sich mit einer ökonomischen Besinnung höherer Art zu verbinden, eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam eine Landkarte für alle ihre Plätze und Wege zusammen zu stellen, damit der Jüngling erst jeden Beruf kennen lernt, bevor er selbst einen wählt. Den gewählten Beruf aber muß das volle Herz umfassen und ausschmücken mit den schönsten Hoffnungen auf eine wohlthätige Wirksamkeit.

7. Endlich die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis. Sie beginnt in der frühesten Zeit durch eine Erweiterung des Familienbegriffes: Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man idealisirend die Eigenschaften der Gottheit. Das Kind darf mit der Gottheit reden wie mit einem Vater. Dem

Knaben müssen in immer aufsteigender Deutlichkeit die Alten bekennen, daß er ihren Göttern, ihren Schicksalen nicht angehören könne. Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wünschenswert finde, keine Religion zu haben, und sein Geschmack muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit unvermeidlich und unaufhörlich hervorgeht.

8. Ausfüllung des Gemüts, das ist, was als Resultat aus dem Unterricht hervorgehen soll. Der Gesamterfolg des Unterrichtes aber wird von der Richtung abhängen, die das Interesse nimmt. Hierdurch wird bestimmt, wer der künftige Mann sein werde. Hier sondert sich, was der Mensch will und was er nicht will, und es spricht sich aus, was er von sich halte. Es bestimmt sich die innere Ehre. Das Resultat des Unterrichts stößt somit an das Resultat der Charakterbildung.

III. Die Zucht.

Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend in der Absicht zu bilden ist Zucht. Aber man glaube nicht zu bilden durch bloßes Afficiren der Empfindungen ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis, da alle Empfindungen nur vergängliche Modifikationen der vorhandenen Vorstellungen sind, so daß also, wenn die modificirende Ursache nachläßt, der Gedankenkreis sich von selbst in sein altes Gleichgewicht zurücksetzen muß. Außerdem ist das Zerren an der Empfindlichkeit eine leidige Abstumpfung der feineren Empfindungen. Ganz anders freilich ist der Fall, wenn gelegentlich zugleich der Gedankenkreis Zusätze bekam oder wenn Bestrebungen in Handlung traten und dadurch Wille wurden. Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muß, sind nur notwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder des Charakters. Daher ist das Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung zweifach: mittelbar oder unmittelbar. Teils dient sie, um dem Unterricht Bahn zu machen, der in die Gedanken, Begierden, Interessen eingreifen wird, teils damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nichthandeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge. Der zu Anfang aufgestellte Begriff der Zucht aber ist für sich allein völlig leer. Die bloße Absicht zu bilden, läßt sich in die unmittelbaren Wirkungen auf das Gemüt nicht dergestalt hineinlegen, daß sie eine Kraft würde, wirklich zu bilden.

1. Vom Zweck der Zucht.

Während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: vervollkommne dich, seine Bestimmung erhielt, muß dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefaßt werden. Tugend aber ist ein Ideal. Die Annäherung an die Tugend drückt das Wort Sittlichkeit aus und zwar muß diese Annäherung in einer Befestigung bestehen, da i. A. die Jugend von der Unbestimmtheit zur Festigkeit übergeht. Man

kann daher den Zweck der Zucht durch die Worte ausdrücken: Charakterstärke der Sittlichkeit.

Sowohl im Charakter als im Sittlichen ist mancherlei zu unterscheiden, wovon nachher. Vorläufig ist daran zu mahnen, daß die Zucht Beides, Wollen und Ausschließen, umfaße, da die Bestimmtheit des Willens, welche man Charakter nennt, nicht bloß auf dem Wollen, sondern auch auf dem Nichtwollen beruhet. —

A. Unterschiede im Charakter.

Der Sitz des Charakters ist der Wille und zwar das Gleichförmige und Feste des Willens. Die Art der Entschlossenheit bestimmt den Charakter: Das, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will.

Verschiedenes Wollen erzeugt sich in verschiedenen Vorstellungsmassen, daher die Mühe, das mannigfaltige Wollen zur Einstimmung zu bringen. Denjenigen Teil des Wollens, welchen der Mensch bei seiner Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den objektiven Teil des Charakters, dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, heißt der subjektive Teil des Charakters. Er gelangt erst in reifem Alter zu seiner Ausbildung, obwohl die Anfänge schon ins Knabenalter fallen. Bei der großen Mannigfaltigkeit dessen, was im objektiven Teil enthalten sein kann, dient zur Uebersicht die Abteilung dessen, was der Zögling duldet oder nicht duldet, zu haben verlangt, oder nicht verlangt was er gern oder nicht gern treiben mag. Bald hat die eine, bald die andere dieser Klassen ein Uebergewicht. Daher gelangt schon der objektive Teil des Charakters schwer zur Einstimmung mit sich selbst. Ein gleichmäßiges Wollen aber nennen wir Gedächtnis des Willens. Wo es vorhanden ist, da kommt der objektive Teil des Charakters leicht zur Einstimmung mit sich selbst. Im subjektiven Teil des Charakters bilden sich bei häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle allmählich allgemeine Begriffe sowohl von dem vorgefundenen unter ähnlichen Umständen gleichartigen Wollen, als auch von den Zumutungen, das Wollen so oder anders zu bestimmen, welche der Mensch gegen sich selbst richtet. Kommt der subjektive Teil des Wollens zur Reife, so entstehen nách einander Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Damit hängen Subsumptionen, Schlüße, Motive zusammen, welche geltend zu machen oft Kampf kosten wird. Dem Erzieher aber erwächst die doppelte Aufgabe, teils das Objektive, teils das Subjektive des Charakters zu beobachten und zu lenken.

B. Unterschiede im Sittlichen.

Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beide Teile desselben zusammenstimmen oder nicht. Das Sittliche muß in beiden liegen, sonst ist die Stärke nicht einmal erwünscht.

Zu den löblichen Zügen, welche in dem objektiven Teil des Charakters liegen müssen, um das Schlechte auszuschließen, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjektiven Teil angehören. Sie erfordern zunächst jene ästhetische Beurteilung, wodurch der Zögling in Beispielen, die sich darbieten, besseres

und schlechteres Wollen richtig unterscheidet. Ist die ästhetische Beurteilung klar, kräftig und vollständig und mit dem gesamten Interesse verwebt, so erzeugt sie eine Wärme fürs Gute, wo sich dasselbe auch finden möge. Um alsdann die sittlichen Entschließungen fester zu stellen, dient noch die logische Cultur der Maximen, ihre systematische Vereinigung und ihr fortwährender Gebrauch im Lauf des Lebens. Darum ist einleuchtend, daß die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann. —

2. Hülfsmittel der Zucht und Verfahren der Zucht im Allgemeinen.

Zu den Hülfsmitteln der Zucht gehört vor Allem das Betragen des Erziehers selbst gegen den Zögling mit all seinen Modifikationen, in denen sich Zufriedenheit oder Unzufriedenheit ꝛc. zu erkennen giebt. Er hat dabei zu beobachten das Verhältnis zwischen Thätigkeit und Ruhe, zwischen dem, was drückt und hebt, zwischen Beschränkung und Freiheit. Dabei gilt es die Empfindlichkeit des Zöglings zu schonen sowohl in Ansehung der Freiheit oder Beschränkung, des Tadels und Lobes, der Gewöhnung und Abhärtung, der Strafen und Belohnungen, wie endlich auch der körperlichen Disposition.

Das Verfahren der Zucht i. A. geben die Unterschiede im Charakter und Sittlichen an.

Die Zucht soll

1) halten. Da, wo das Gedächtnis des Willens fehlt, wo der Leichtsinn an seine Stelle tritt, da gilt es den Zögling durch die Zucht zu halten, durch Abhalten und Anhalten. Die erste Voraussetzung hierzu ist die Regierung und der von ihr bewirkte Gehorsam. Man befiehlt aber selten und nur im Notfall. Dennoch soll der Zögling sich nicht in einer zügellosen Ungebundenheit befinden; es soll ihm, wenn auch noch so leise, doch fühlbar bleiben, daß er gewisse Schranken nicht übertreten darf. Das muß die haltende Zucht bewirken. Um aber einen mangelhaften Gehorsam so weit nötig zu ergänzen, so muß zuvor in dem Zögling ein lebhaftes Gefühl erweckt sein, daß er an der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze und etwas zu verlieren habe. Dann erst hat die haltende Zucht in sich selbst eine Kraft. Dies erreicht der Erzieher in dem Maße, als er in die Lebensgewohnheiten des Zöglings wirksam und willkommen eingreift. „Er muß geben, um nehmen zu können."

Je weniger aber der Zögling seines eigenen Wollens eingedenk ist, desto schwerer wird die haltende Zucht. Doch ist auch hier noch ein Unterschied zwischen launenhafter Wildheit und reinem Leichtsinn. Letzterer ist ein Uebel der individuellen Anlage und läßt keine radikale Heilung zu. Desto nötiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Uebels vermieden oder doch vermindert werden. Sie muß in der frühen Zeit, wo noch kein übler Wille da ist, den mangelnden Willen ersetzen. Was der Zögling aus den Augen verlor, muß sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schweifen muß sie eine äußerliche Festigkeit und Gleichförmigkeit — die den Kindern auch am

Erzieher deutlich vor Augen stehen muß — fortwährend leihen. Hier darf man nun nicht an Stelle der Gewöhnung Räsonnement setzen. „Man soll nicht mit den Kindern räsonniren."

2) Die Zucht soll bestimmend wirken. Sie soll veranlassen, daß der Zögling wähle, nicht der Erzieher im Namen des Zöglings, denn es ist dessen eigner Charakter, der zur Bestimmtheit gelangen soll. Der Zögling soll erfahren, welchen Druck er unter anderen Menschen dulden muß oder nicht zu dulden braucht und was er an Ehre, an Sachen, an Genießungen haben kann oder entbehren muß. Hat er dies erfahren, so kommt es darauf an, wie er dies verknüpfe mit den Beschäftigungen, die er zu treiben Lust oder Unlust empfindet. Dem Besonnenen prägen sich hier leicht die Bedingungen und Beschränkungen, die einer dem andern auferlegt, ein, dem Leichtsinnigen aber muß der Erzieher beim Einprägen nachhelfen, weil ohne feste Besinnung hierin der Mensch charakterlos bleibt. Bisweilen jedoch ist ein Mangel an Festigkeit sogar erwünscht. Der objektive Teil des Charakters darf sich nicht zu schnell abschließen und sehr oft liegt von dem Werte der Zucht ein großer Teil darin, dies Abschließen zu verhindern.

3) Wenn der subjektive Teil des Charakters anfängt, hervorzutreten, da beginnt die regelnde Zucht. Während man mit Kindern nicht räsonniren soll, so darf jedoch, sobald der Zögling anfängt, für sich zu räsonniren, solches Räsonniren nicht sich selbst überlassen bleiben. Der Erzieher muß räsonnirend darauf eingehen und einer weiteren falschen Entwicklung zuvorkommen. Die Hauptsache für die Zucht aber ist die Consequenz oder Inconsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muß demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. So werde dem Zögling immer ein Spiegel vorgehalten.

4) Zur Bildung ästhetischer Urteile und hiermit zur Begründung der Moralität — obwohl nicht ausschließend — soll die Stimmung im Ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Die erste Bedingung hierzu ist Wachsamkeit auf alles beharrliche und oft wiederkehrende Begehren. Es gilt sodann das Fernehalten der Leidenschaften. Geschieht dies, so kommt es für die Begründung der Moralität i. A. darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammen wirkt. Der zunächst wichtigste Teil ist hier der Religionsunterricht. Am unmittelbarsten aber entwickeln sich die Gesinnungen des Zöglings in seinem Umgang und dabei hat die Zucht ihr Geschäft wahrzunehmen.

5) Ist teils im Umgang der Kinder unter sich, teils durch Beispiele, teils durch Unterricht die ästhetische Beurteilung der Willensverhältnisse hinreichend geweckt, so folgt dann die eigentliche moralische Bildung. Es kommt hierbei nur Lob und Tadel in Betracht. Verweise und Strafen können zwar Betrachtungen sittlichen Inhaltes veranlassen, aber dann müssen sie zuvor abgethan sein. Moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung; sie geschieht auch nicht durch jene pädagogische Strafe, welche durch die natürlichen Folgen der Handlungen witzig und klüger macht. Sie geschieht aber

durch Nachahmung der Sprache des Gewissens und der wahren Ehre bei unparteiischen Zuschauern, durch das Hinweisen auf die Zukunft. Hat man erreicht, daß der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachtet, so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntnis es dahin bringen, daß die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe und daß die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einerseits, mit seiner Selbstbeobachtung andrerseits verbinde.

6) Die Zucht soll endlich zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen, wenn der Zögling auch bereits auf dem Punkt sittlicher Entschließungen angekommen ist. Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben, sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muß die Zucht sich zurückziehn. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein. —

IV. Verhältnis zwischen Regierung, Unterricht und Zucht.

Die Trennung der Begriffe Regierung, Unterricht, Zucht dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers welcher wissen soll, was er thut, als daß sie in der Praxis sichtbar werden dürfte. Es gilt daher einerseits ihre Verschiedenheit, andrerseits ihre Untrennbarkeit in der pädagogischen Ausführung noch näher ans Licht zu stellen. *)

A. Verhältnis zwischen Regierung und Unterricht.

Die Regierung hat einen weiteren Umfang als der Unterricht. Denn von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruhet, bietet der Unterricht einen Teil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände größer oder kleiner ist. Nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder Kaufmann oder beim Oekonomen als in der Schule. Während für die Regierung ziemlich einerlei ist, womit man beschäftige, wenn nur dem Müßiggang vorgebeugt wird, so ist es nicht der Willkür und Convenienz zu überlassen, was gelehrt oder gelernt werden solle; und hierdurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Regierung der Kinder.

B. Verhältnis zwischen Regierung und Zucht.

Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart, während die Zucht den künftigen Erwachsenen im Auge hat. Die Gesichtspunkte sind daher so verschieden, daß man Zucht und Regierung in der Pädagogik notwendig unterscheiden muß, wenn auch in der Praxis das Regieren wenn möglich mit der

*) Herbart hat an verschiedenen Stellen Andeutungen und kurze Ausführungen über das Verhältnis der drei Teile zu einander gegeben. Ich habe die hauptsächlichsten im Folgenden gesammelt und zusammengestellt. — Vergl. Natzlowsky Zeitschr. für exakte Philos. Bd. VII, p. 391—397.

Zucht sich verbinden soll. Aber wesentlich verschieden ist die Sorge für Geistesbildung von derjenigen, welche bloße Ordnung gehalten wissen will. Die Regierung der Kinder müßte also in dem Teil der praktischen Philosophie abgehandelt werden, welcher die Regierung überhaupt umfaßt, und ebenso müßte die Regierung dem Erzieher, welcher als Künstler von allen heterogenen Nebenarbeiten sich fern halten soll, abgenommen werden, damit das Kunstgeschäft durch die concentrirte Kraft des vertiesten Genius zur Vollkommenheit werde. In der Ausführung ist es jedoch in der That unmöglich, Regierung und Erziehung zu sondern. „Eine Regierung, die sich Genüge leisten will, ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüt, und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen. Es kann überdieß nicht eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester, wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte." — „Regierung ist dem Pädagogen nur Mittel der Erziehung — ebenso sollte sie es der Gesellschaft sein. Damit bestehen freilich die engen Begriffe vom Staate nicht, die aus unserer politischen Welt in unsere naturrechtlichen Compendien eingewandert sind, — als ob das Abstraktum Staat den wirklichen treibenden Forderungen der Vernunft an den ganzen Menschen angemessen sein könnte."

Die Zucht schaut in die Zukunft des Zöglings. Sie beruht auf der Hoffnung und zeigt sich zunächst in der Geduld. Sie mäßigt die Regierung, die sonst durch größere Härte vielleicht schneller zum Ziele käme. Sie mäßigt selbst den Unterricht auf den Fall, daß seine Wirkung das Individuum zu stark anspannt. Aber sie vereinigt sich auch mit beiden und erleichtert sie. Ursprünglich ist die Zucht ein persönliches Benehmen. Aber sie tritt wirksam hervor, wo Hülfe nötig ist, besonders gegen Schwächen des Zöglings selbst, welche die auf ihn gesetzte Hoffnung vereiteln könnten. In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, daß sie sich kaum davon unterscheiden läßt, in anderen Fällen trennt sie sich weiter als nötig von ihr; so wenn ein strenger Vater sich von den Kindern fern hält und dem Hauslehrer innerhalb fester Grenzen die Zucht überläßt. Jedenfalls müssen Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse, was er thut, und bemerke, was etwa fehlt. Früher unterschied man aber nicht einmal die Regierung von der Zucht; so offenbar es auch ist, daß Gegenwärtiges dringender ist als Künftiges.

Man hüte sich aber, sie da mit der Regierung zu verwechseln, wo beide einerlei Maßregeln gebrauchen. In der Art des Gebrauches liegen feinere Unterschiede, namentlich in Rücksicht auf Druck, Zwang, Strafe; Regierung will, wo sie einmal zum Druck ihre Zuflucht nimmt, bloß als Macht empfunden sein. Es gilt hier die Regel: der Druck muß mit solcher Art angebracht werden, daß er sich auf Nichts einlasse außer auf Durchsetzung der Absicht; man sei dabei kalt, kurz, trocken und scheine Alles vergessen zu haben, sobald die Sache vorbei ist. Ganz anders ist der Accent der Zucht. Nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam, eindringend und nur allmählich ablassend. Denn die Zucht will als bildend empfunden sein. Sie ist ferner nicht sowohl

ein Zusammengesetztes aus vielen Maßregeln, vollends aus getrennten Akten, als vielmehr eine continuirliche Begegnung, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt. Sie kommt nicht eher in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall hervorzuheben. Das ist die schöne Kunst der Zucht gegenüber der traurigen Kunst, dem Gemüte sichere Wunden beizubringen. Dabei muß nur jeder Schein unmotivirten Wehethuns vermieden werden. Die Regierung kann allerdings fordern ohne alle Motivirung. Der Paragraph der Schul- oder Hauspolizei ist für sie ein kategorischer Imperativ. Auf ihrem Banner steht: Gleiches Recht für Alle! Die Zucht dagegen muß für jede Individualität und innerhalb ihrer auch für jede besondere Situtation den eigenen Ton anzuschlagen wissen. — „Erziehung im strengen Sinn ist ein von der Regierung völlig verschiedenartiges Geschäft, wie sehr es sich auch in der Ausübung damit verwickeln mag, da das eine nur abnehmen darf, indem das andre zunimmt. Aber die Pädagogen bilden sich meistens ein, das, wobei sie sich am meisten thätig, bewegt und bemüht fühlen, das sei auch das Wichtigste in der Erziehung."

C. Verhältnis zwischen Unterricht und Zucht.

Der Begriff des Unterrichtes hat ein hervorstechendes Merkmal, von wo aus wir uns am leichtesten orientiren werden. Beim Unterrichte giebt es allemal etwas drittes, womit Lehrer und Schüler zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher unmittelbar der Zögling im Sinn als das worauf er zu wirken, welches gegen ihn sich passiv zu verhalten habe. Also was zunächst die Mühe des Erziehers verursacht — hier die vorzutragende Wissenschaft, dort der unruhige Knabe, das gab den Teilungsgrund zwischen Unterricht und eigentlicher Erziehung.

Wie beim Unterricht Länge und Breite unterschieden werden muß, so auch bei der Zucht. Wie dort ein sechsfaches Interesse nach einander gepflegt und gezogen werden muß, so müssen auch hier Geduld, Besitzgeist und Betriebsamkeit, Rechtlichkeit, Güte und innere Freiheit von der frühesten Jugend an bis ins spätere Jünglingsalter sorgfältig gepflegt und genährt werden. „Unterricht ohne Zucht würde Mittel ohne Zweck, Zucht ohne Unterricht Zweck ohne Mittel sein."

Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Der Unterricht ist zunächst und unmittelbar auf den Gedankenkreis berechnet und sucht erst durch diesen hindurch auf den Willen einzuwirken; die Zucht dagegen reizt zuerst das Gefühl, spornt den Willen an oder hemmt ihn, sucht ihn nötigenfalls zu Umkehr oder Einschlagen einer neuen Richtung zu bestimmen. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, daß die Zucht zugleich eine große Hülfe zur Bildung des Gedankenkreises ist. Diese Mitwirkung gilt nicht sowol den Lehrstunden als vielmehr der ganzen Stimmung. Ruhe und Ordnung in

den Stunden zu halten, ist Sache der Regierung. Aber die Aufmerksamkeit, die lebhafte Auffassung ist noch etwas anderes als Ruhe und Ordnung. Dazu gehört vor Allem, daß der Zögling schon mit der rechten Stimmung hereintreten, daß sie ihm habituell sein muß. Hierzu gehört nun Zucht. Hierin besteht die Abhängigkeit nnd Unterordnung beider, der Zucht wie der Regierung, unter den Unterricht. Die dominirende Stellung desselben geht aber aus den Worten Herbart's hervor, mit welchen ich meine Darstellung schließe: „Sei aber von beiden Seiten Alles, wie es soll, komme die reinste Empfänglichkeit der kunstgemäßen Zucht entgegen: wie eine Musik wird Alles verhallen — und keine Wirkung wird bleiben, wenn nicht nach dieser Musik sich Steine zu Mauern erhoben, um in der festen Burg eines wohlbestimmten Gedankenkreises dem Charakter eine sichere und bequeme Wohnung anzuweisen." Ferner: „der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste, — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik." —

B. Besprechung.

Einleitung.

Indem sich die Pädagogik an die Philosophie wendet, um in ihr die obersten Regeln und die Gesichtspunkte ihrer Handlungen zu suchen, so ist es nun Sache der Philosophie, diesen Anforderungen Genüge zu leisten. Ob sie es vermag, ist eine Frage, die noch lange zwischen Philosophen und Theologen Veranlassung zum Streit geben wird. Den Versprechungen Hegel's glaubt schon längst Niemand mehr. Alter und neuer Glaube trennt die Gemüter. Ueber Beide erhaben scheint Herbart's leidenschaftslose Ruhe, mit welcher in systematischer zusammenhängender Weise das Ganze der erziehenden Thätigkeit auf dem festen Grunde seiner Ethik und Psychologie aufgebaut und unter die Begriffe Regierung, Unterricht, Zucht gestellt und ausgeführt wird.

Es läge uns nun zunächst ob, zu prüfen, in wiefern diese Dreiteilung abhängig sei von Herbart's Definition der Pädagogik überhaupt, zweitens, inwieweit seine Psychologie, und drittens, inwieweit die Erfahrung auf die Einteilung Einfluß gehabt hat. Endlich könnte man die Frage aufwerfen, ob er durch Vorgänger dazu veranlaßt worden sei.

Wenn ich nun die folgenden Untersuchungen einteile:

1) in die Untersuchung über das Verhältnis der Regierung zur Zucht,

2) in die Untersuchung über das Verhältnis des Unterrichts zur Zucht, und den zuerst vorgeschlagenen Weg verlasse, so liegt der Grund darin. Die beiden ersten Fragen würden mich zu weit führen: sie laufen auf eine Beurteilung der Herbartischen Ethik und Psychologie hinaus. Aber nicht das allein. Es müßte vorerst überhaupt untersucht werden, ob denn diese beiden Disciplinen die einzigen grundlegenden für die Pädagogik seien, ob die Ethik überhaupt das Ziel für die Pädagogik angeben könne. Wir würden uns also in Fragen vertiefen, die eine eigene angestrengte Arbeit für sich erfordern. Wir müssen uns also darauf beschränken, nachdem wir auf die Abhängigkeit der Dreiteilung von dem Ziel und den Mitteln der Pädagogik und auf die enge Verbindung zwischen Pädagogik, Ethik und Psychologie, so daß mit diesen auch erstere fällt, hingewiesen haben, gelegentlich an diese Fragen anzurühren bei der Besprechung der einzelnen Teile unter sich. Hierbei wird sich der dritte Punkt von selbst erledigen, ob Herbart durch die Erfahrung d. h. durch die pädagogische Praxis zu seiner ungewöhnlichen Einteilung gekommen sei. Daß alle diese Faktoren mitgewirkt haben, ist ohne Zweifel. Wir erkennen die Spuren der Erfahrung namentlich in der Regierung, den Einfluß der Psychologie namentlich im Unterricht, die Wirkung

der Ethik namentlich in der Zucht. Schon ist es aber Zeit, das Verhältnis der Regierung zur Zucht, sodann das Verhältnis des Unterrichts zur Zucht näher zu beleuchten. Vorher jedoch will ich, um die vierte der oben aufgestellten Fragen zu beantworten, einen Blick auf die Vorgänger Herbart's werfen, ob sich hier Spuren der Herbartischen Dreiteilung finden lassen.

Durchwandern wir die Reihe der Vorgänger Herbart's auf philosophischem Gebiet, so werden wir vergeblich nach Zeichen suchen, aus denen Herbart hätte Veranlassung nehmen könneu, seine Pädagogik einzuteilen, wenn wir auch hier und da auf einzelne Spuren stoßen sollten.

Der große Königsberger Denker hat uns leider keine umfassende systematische Pädagogik gegeben, wohl aber anregende Bemerkungen über die Pädagogik, die ihr Entstehen einer alten Verordnung verdanken, uach welcher fortwährend auf der Universität Königsberg und zwar abwechselnd jedes Mal von einem Professor der Philosophie den Studirenden die Pädagogik vorgetragen mußte. (Ihre Sammlung besorgte Dr. Fr. Th. Rink in dem Büchlein: J. Kant über Pädagogik, Königsb. 1803.) Mancher Ausspruch läßt erkennen, daß er die hohe Aufgabe der „Edukation" zu schätzen wußte, hinter ihr, sagt er, stecke das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er sei Nichts, als was die Erziehung aus ihm mache, ja es sei entzückend sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde .entwickelt werden Fragen wir nun, wie Kant sich die Theorie der Erziehung, die Pädagogik, gliederte, eine Frage, die uns hier vor Allem interessirt, so werden wir zwar verschiedene Einteilungen finden, aber keine, die mit der Herbartischen überein käme. Gleich in seinem ersten Satze bestimmt er die erziehende Thätigkeit dahin: „Unter der Erziehung verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Diese Vierteilung nähert sich bedeutend der Herb. Dreiteilung, wenn wie das erste, das rein physische, die Wartung abschneiden. Dann entspricht die Disciplin der Regierung, die Unterweisung dem Unterricht, die Bildung der Zucht. Doch ist dies nicht die einzige Anordnung. Auf Seite 5 heißt es: Der Mensch braucht Wartung und Bildung. Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung. Es sind dieselben vier Begriffe, nur sind zwei dem einen untergeordnet:

Erziehung
1. Wartung — 2. Bildung
2. Bildung: A. Zucht. — B. Unterweisung.

Ein dritte Einteilung findet sich Seite 27;

Erziehung
1. Versorgung — 2. Bildung
2. Bildung: A. negative — B. positive
A. negative: (Disciplin, die bloß Fehler abhält = Regierung)
B. positive: 1. Unterweisung. (= Unterricht) 2. Anführung. (= Zucht.)

Die vierte Gliederung ist diese (S. 45):

Pädagogik.	
A. physische Erziehung	B. praktische Erziehung
Wartung, Verpflegung, Disciplin, Cultur der Gemütskräfte.	1. Unterweisung oder Unterricht (scholastisch-mechan Bildung) 2. pragmatische Bildung (in Ansehung der Geschicklichkeit). 3 moralische Bildung (in Ansehung der Sittlichkeit).

An einer andern Stelle teilt Kant die physische Erziehung in einen negativen und positiven Teil. Die negative Erziehung bestimmt er dahin, daß man nicht über die Vorsorge der Natur noch eine neue hinzuthun müsse, sondern die Natur nur nicht stören dürfe, der positive Teil der physischen Erscheinung sei die Cultur. In der allgemeinen Cultur der Gemütskräfte beruhe Alles auf Uebung und Disciplin, ohne daß die Kinder Maximen kennen dürfen. Sie sei passiv für den Lehrling, er müsse folgsam sein der Leitung eines Andern. Andere denken für ihn. Oder die Cultur sei moralisch. Dann beruhe sie nicht auf Disciplin, sondern auf Maximen. Der Zögling sei hier nicht passiv, sondern thätig, da er jeder Zeit den Grund und die Ableitung der Handlung von den Begriffen der Pflicht einsehen müßte. Die Disciplin verhindere die Unarten, die moralische Cultur bilde die Denkungsart, gehe daauf aus, einen Charakter zu gründen und sei daher mit Disciplin nicht in einen Rang zu setzen. (S. 44, 63, 85, 100 rc.) Die letzten Bemerkungen treffen auf den ersten Blick überein mit den Grundzügen der Herbartischen Regierung und Zucht. So findet sich noch Manches in der Herbartischen Pädagogik, was an die Auseinandersetzungen Kant's erinnert in bezug auf die Einteilung der Pädagogik. Was aber Kant nur andeutungsweise gab und ohne systematische Ordnung, das hat Herbart zum weiteren Nachdenken benutzend ausführlich begründet in systematischer Form, im Zusammenhang mit seinem ganzen System. Wie nach Kant Fichte namentlich in späterer Zeit lebhaftes Interesse und Nachdenken dem Erziehungswesen widmete, und wie er für seine pädagogischen Pläne aufmerksames Gehör fand, als er politisches Heil für Deutschland in einer neuen Nationalerziehung suchte, ist bekannt. Diese Zeit ist glücklicherweise längst vorüber. „Die oratorische Kraft seiner Reden an die deutsche Nation und noch mehr das Andenken an den Mann, der im Augenblicke der Gefahr so zu reden wagte, sichern zwar diesen Reden eine lange Dauer, aber in pädagogischer Hinsicht kann man ganz andrer Meinung sein, ohne darum das Bedürfnis des Widersprechens zu empfinden; denn Vorschläge, die von der Ausführung weit entfernt stehen, können auf keine Weise Besorgnis einflößen.“ (Herbart Werke XI, 322.) Alles was Fichte uns gegeben hat, behält sein theoretisches Interesse; an ein praktisches ist aber bei seinen pädagogischen Vorschlägen nicht zu denken; darum auch nicht an einen Einfluß Fichte's auf Herbart in Bezug auf die systematische Behandlung der pädagogischen Praxis.

Waren nun Fichte's pädagogische Bestrebungen, auf politische Tendenzen sich stützend, weit entfernt von systematischer Behandlung, so ist der Schelling'sche und Hegel'sche Pantheismus fast ganz an der Pädagogik vorübergegangen. Und wie war es auch anders möglich? „In dem bacchantischen Taumel der Spekulation, sagt Beneke (Erziehungslehre I, p. XIII. 2. Aufl.), durch welchen man von einem System zum anderen hingerissen wurde, immer noch voll der Hoffnung, durch einen kühlen Aufflug einen so erhabenen Punkt zu gewinnen, daß man von demselben die Welt und Gott in ihrem innersten Wesen zu erfassen und zu construiren im stande sei, glaubte man sich berechtigt, auf die Erfahrung und Erfahrungswissenschaften mit einer Art von verächtlichem Mittleid herabzublicken, und so wurden denn Psychologie und Pädagogik von demselben Bannfluch getroffen und niedergedrückt."

Die Arbeit auf dem Gebiete der Psychologie führte auch neues Streben, neue Gesichtspunkte, neue Bearbeitungen der Pädagogik ein. Daher wandte auch Herbart nicht bloß gelegentliche Aufmerksamkeit auf die Pädagogik, sondern einen steten und ausdauernden Fleiß.

Unter den Philosophen war ihm darin, wie wir im flüchtigen Ueberblick sahen, wenig vorgearbeitet worden. Dagegen war dies geschehen von Seiten praktischer Schulmänner, Niemeyer und Schwarz. Von dem letzteren sagt Curtman sehr treffend, „weniger praktisch als Niemeyer und Denzel, weniger philosophisch als Herbart repräsentirt Schwarz diejenige Richtung in der Pädagogik, welche Wissenschaftlichkeit und Allseitigkeit anstrebt, aber zum voraus von der Unmöglichkeit, dies Ziel vollständig zu erreichen, überzeugt ist, weil die Elemente der Wissenschaft in einer nie abzuschließenden Erfahrung liegen." Auch Beneke rühmt neben der witzig genialen Combinationskraft von Jean Paul den fein treffenden praktischen Takt und die praktische Wärme von Schwarz sowie den unermüdlichen Fleiß und die gesunde Beurteilung Niemeyer's. Herbart selbst empfiehlt die Schriften beider, namentlich aber an mehreren Stellen Niemeyer's Grundsätze der Erziehung. *)

In der Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1803) führt Herbart zwei Mittel an, um sich den gegenwärtigen Stand der Pädagogik hinreichend deutlich vor Augen zu stellen, erstlich den Rückblick in die eigene Jugend und zweitens das Studium des berühmten und verbreiteten Werkes eines gelehrten und vielerfahrenen Mannes: Niemeyers Grundsätze der Erziehung. Während Kant Rousseau's Theorieen und die sich daran anschließenden Bestrebungen Basedow's empfehlend hervorhob, Fichte aber seine neue Erziehung an Pestalozzi's Unternehmungen anknüpfen will, betrachtet Herbart das Werk Niemeyer's als Ausgangspunkt, als „festen Boden". Man sollte denken, daß der Philosoph Herbart dem Empiriker Niemeyer gegenüber bei weitem mehr die Wichtigkeit der Spekulation hervorheben würde, denn in Wahrheit ist der Standpunkt beider Pädagogen in einer der Grundfragen, dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, ein durchaus verschiedener. Aber

*) Neu herausgegeben von Dr. Lindner (Wien) und von Dr. Rein (Langensalza).

einmal war sich Herbart immer bewußt, daß die Pädagogik niemals bloß der Spekulation folge, — allerdings auch niemals bloß der Erfahrung, — daß sie vielmehr von beiden Seiten Wirkungen empfange, die sich gegenseitig mildern und berichtigen. Andrerseits mußte sich Herbart durch die sittliche Tendenz des Niemeyer'schen Werkes angezogen fühlen, das von ihm als „die Summe der Pädagogik der Zeit, das Sicherste und Bewährteste, das allgemein Verständliche und allgemein Anwendbare, als die breite und feste empirische Basis für die Theorie der Erziehung" hingestellt wird.

Wie Herbart über Niemeyer, so hat dieser wiederum über seine Vorgänger eine Beurteilung geübt, die auf ihn selbst in schlagender Weise angewendet werden kann. Er sagt nämlich (Grundsätze I. 328): „Die wichtigsten Werke im Fache der Theorie der Erziehung und des Unterrichts bestehen mehr aus einzelnen Beobachtungen, Erfahrungen, Vorschlägen und Regeln, als daß sie die Ideen eines streng wissenschaftlichen Systems consequent durchführen. Einige haben gleichwohl insofern etwas Wissenschaftliches, als ihnen teils gewisse leitende Ideen, teils irgend ein psychologisches oder moralisches System zu Grunde liegt, so daß die einzelnen Gegenstände in Beziehung auf dasselbe geordnet sind." Wenn aber Niemeyer und auch Schwarz eine abstrakte von aller Erfahrung losgelöste Theorie durchaus verwerfen, so wollen sie damit keineswegs das Verdienst derer beeinträchtigen, welche auch die Erziehungskunst auf höhere Principien zurückzuführen suchen, sobald dadurch nur etwas gewonnen sei für eine Wissenschaft, deren Wert lediglich auf ihrer Anwendung beruhe. Daher erscheint das Urteil Herbart's, der die ganze bisherige Pädagogik für rohen Empirismus erklärt, zu hart, vielmehr trifft die Beurteilung Palmer's zu, der die Werke von Niemeyer und Schwarz als die ersten erklärt, in denen die Pädagogik als Wissenschaft auftrete. Beiden gebühre das Lob umfassender Gründlichkeit und vollkommener Klarheit und der Ruhm, zum ersten Mal die Idee einer Geschichte der Erziehung und ihrer Theorie aufgefaßt und realisirt zu haben.

Auf die durchgreifenden Unterschiede zwischen Herbart und seinen beiden Vorgängern in Bezug auf rein wissenschaftliche Fragen wie über den Zweck der Erziehung, die psychologische und ethische Begründung, kann ich mich hier nicht weiter einlassen: die Unterschiede wie die Uebereinstimmung in der pädagischen Praxis werden an ihrem Orte zur Sprache kommen. Daß übrigens Herbart bei jenen Männern sich oft Rats holen konnte, wird uns nicht befremden. Während Niemeyer als Direktor des königl. Pädagogiums in Halle aus einer überaus reichen und mannigfachen Erfahrung schöpfte, so daß er am Schluß seines Werkes seine Ansicht über das niederlegte, was auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung in fünf abgelaufenen Decennien, welche er unmittelbar beobachten konnte, geschehen, so beschränkte sich Herbart's pädagogische Praxis zumeist auf die Jahre 1797 — 1800, wo er im Steiger'schen Hause in Bern eine reiche Thätigkeit als Hauslehrer entwickelte. Der eigentliche Schul- und Massenunterricht ist ihm aus eigener Praxis, aus eigener Uebung fremd geblieben, da er nur eine Zeit lang in der

Prima des Gymnasiums zu Bremen unterrichtete. Es sind wohl auch Spuren dieses Mangels an Erfahrung in seiner Pädagogik sichtbar. Der reine Empiriker kann daher leicht ein verdammendes Urteil über die Herbartische Unterrichts- und Erziehungslehre fällen. Uns aber schwebt immer die Mahnung Kant's vor, man sollte nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie für einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. Wir erinnern uns immer daran, daß der Titel des Herbartischen Buches nur eine allgemeine Pädagogik verspricht, daß das Buch also nur allgemeine Begriffe liefern und deren allgemeine Verknüpfung geben will.

I. Das Verhältnis der Regierung zur Zucht.

Schlagen wir irgend eine Pädagogik vor oder nach Herbart auf, so werden wir mit Ausnahme derer, welche seiner Schule angehören, nirgends die Trennung und Gegenüberstellung von Regierung und Zucht finden. Gewöhnlich setzt man der eigentlichen Erziehung den Unterricht entgegen, so Schwarz, Niemeyer, Beneke, Rosenkranz, Schrader, Baur u. A.; Böhl trennt Unterricht und Zucht und behandelt die Regierung innerhalb derselben, Palmer scheidet von der Zucht der Liebe die Zucht der Wahrheit und begreift darunter die Auswahl des Unterrichtsstoffes und die Zubereitung des Kindes für das Lernen &c. Herbart stellt der Zucht, denn das ist die eigentliche Erziehung, die Regierung der Kinder gegenüber, so daß er also die drei Teile der Pädagogik erhält: Regierung, Unterricht, Zucht. Bei Schleiermacher finden wir allerdings auch eine Dreiteilung der Pädagogik Er stellt nämlich drei Funktionen der Erziehung auf: Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung. Diese Dreiteilung hat jedoch mit der Herbartischen gar nichts gemein, vielmehr folgt Alles, was Schleiermacher als unterscheidende Momente seiner Funktionen der Erziehung aufstellt, einer ganz anderen Richtung, die das Gebiet der Regierung und Zucht ebensowie das des Unterrichts durchschneidet.*)

Die Herbartische Dreiteilung als alleinstehend mußte Anstoß erregen und er hat dies wohl vorausgesehen. „Für Pädagogen, sagt er in der Selbstanzeige der Allgem. Pädagogik (Gött. gelehrte Anzeigen 1806, 56 St.), möchte die auffallendste aller gemachten Unterscheidungen die sein zwischen Regierung, Zucht und Unterricht .... das charakteristische Merkmal des Unterrichts, daß hier Lehrer und Lehrling gemeinschaftlich mit etwas drittem beschäftigt sind, dahingegen Zucht und Regierung unmittelbar den Zögling treffen, ergiebt sich von selbst. Aber auch die Regierung, welche bloß Ordnung hält, ist wesentlich und auch in der Ausübung verschieden von der Zucht, welche bildet.“ Da man die Regierung doch nicht zum Unterricht rechnen kann, so mußte sie sich also wohl früher unbemerkt in die eigentliche Erziehung versteckt haben. „Und so

*) Oberlehrer Dr. Rud. Vollenrath in Mülheim a/Rh. hat in dem Jahresbericht der dortigen höheren Bürgerschule 1871 die Pädagogik Herbart's und Schleiermacher's mit besonderer Beziehung auf die Dreiteilung Herbart's in interessanter und gründlicher Weise verglichen. S. namentl. p. 7 ff.

mußte sie, die Ordnung zu halten bestimmt ist, unvermeidlich in der Pädagogik das Princip einer großen Unordnung abgeben." (Werke X. 143.) Ja Herbart spricht sogar „von einer verderblichen Verwirrung der Zucht durch die Regierung." Daß er bereits sehr frühzeitig auf die Gegenüberstellung von Regierung und Zucht gekommen ist, beweist z. B. ein Bericht an Herrn v. Steiger (Frühling 1798). „Ich regierte, schreibt er, statt zu erziehen. Jenes ist nur ein zuweilen notwendiges Uebel, besser freilich als Anarchie; aber es schwächt, tötet die Kraft, Erziehung lenkt und hebt sie. Je mehr man regiert, desto mehr Freiheit muß man lassen." Wie kam er nun zu dieser Unterscheidung?

Bei einer verdeutlichten Betrachtung des Zweckes der Erziehung — der in dem Begriff der Moralität ausgesprochen sein soll — stoße man darauf daß bei weitem nicht unser ganzes Betragen gegen Kinder durch Absichten für sie, vollends durch Absichten für die Veredlung ihres geistigen Daseins motivirt werde. Man beschränke sie, damit sie nicht lästig werden; man hüte sie, weil man sie liebt; und diese Liebe gelte wahrscheinlich zunächst dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben, — und dann erst komme eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwicklung eines künftigen Vernunftwesens. Diese letztere Sorgfalt bestimmte ohne allen Zweifel ein eigenes Geschäft für sich — ganz heterogen allem dem, was zur Pflege und Hütung des animalischen Wesens, zu seiner Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen, gehören mag; — für das Eine müsse der Wille des Kindes gebildet, für das Andere derselbe so lange gebogen werden, bis Bildung die Beugung vertrete. „Man wird sich besinnen, fährt Herbart fort, daß, wenn Alles recht geht, die Regierung, welche Anfangs das Uebergewicht hat, viel früher schwinden muß, als die Zucht: man wird es fühlen, daß es der Zucht höchst nachteilig werden muß, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt und dann nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Größeren beständig schief wirkt, — dann sich einbildet, man werde den klüger gewordenen Zögling nur auf eine klügere Art regieren müssen — endlich, während er die ganze Eigenheit seiner Aufgabe verkannte, den jungen Menschen der Undankbarkeit anklagt und in seiner Verkehrtheit so lange beharrt, bis er ein Mißverhältnis erzeugt hat, das unleidlich und unvertilgbar die ganze Zukunft hindurch fortdauert." (Werke X. 144.) Eingehend äußert sich Herbart über diesen Gegenstand auch in seiner Zeitschrift: „Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie". (Werke XII. 199 ff.) Nachdem er dort die Zweiteilung der Erziehungslehre nachgewiesen hat, fährt er fort: „Aber in der Ausführung alles bisher Betrachteten kann der Erzieher nicht umhin, noch in ein anderes Verhältnis mit dem Zögling zu geraten, als in das, was eigentlich aus dem Hauptproblem hervorgeht. Dies letztere bezieht sich auf das, was der Zögling einst werden soll, ein tugendhafter Mann oder ein tugendhaftes Weib; aber schon jetzt, da er noch Knabe oder Mädchen ist, giebt es eine Menge von Dingen in Hinsicht seiner zu besorgen, die da nötig sein würden, auch wenn an keine Bildung zur Tugend gedacht würde. Diese Dinge

müssen überall vorher abgemacht werden, ehe man bilden kann. Die Knaben in der Schule müssen stillsitzen, ehe sie dem Lehrer zuhören; die Kinder müssen nicht über des Nachbars Zaun klettern, denn der Nachbar will seine Blumen und sein Obst behalten; diese Betrachtung kommt erst an die Reihe, ehe an die Ausbildung des Rechtsgefühls der Kinder zu denken ist. Alle diese Dinge nun fasse ich zusammen unter dem Namen Regierung der Kinder. Und ich finde höchst nötig, daß die Lehre hiervon abgesondert werde von den eigentlichen pädagogischen Betrachtungen; weil der Erzieher nicht weiß, was er will, und sich in seinem eignen Plane verwirrt, wenn ihm nicht klar ist, wie viel von seinem Thun auf Bildung hinwirkt, wie viele und welche Modifikationen und Zusätze in diesem nämlichen Thun dagegen durch die ersten Forderungen der Gegenwart bestimmt werden. Man frage nun nicht nach einer positiven Definition, welche den Zweck der Regierung der Kinder feststellte. Bildung und Nichtbildung, das ist der contradiktorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet. Und zwar ist dies eine Scheidung, nicht der Maßregeln des Erziehers, sondern seiner Begriffe, durch die er sich soll Rechenschaft geben von seinem Thun. Die Maßregeln laufen vielseitig in einander; wie in allem menschlichen Handeln, wo mehrere Motive zugleich wirken. Regierung, Unterricht und Zucht, das sind demnach die drei Hauptbegriffe, nach welchen die ganze Erziehungslehre abzuhandeln ist."

Fassen wir nun den Hauptunterschied, der die Trennung zwischen Regierung und Zucht veranlaßte, dahin zusammen:

Die Regierung geht auf die Gegenwart; sie ist nicht eigentlich bildend,

die Zucht sorgt für die Zukunft; sie ist wesentlich bildend,*)

so wird man diese begriffliche Scheidung gewiß billigen, wenn in der Praxis sich Maßregeln finden, die auf die Bildung des Zöglings, auf eine Erziehung gar keine Einwirkung ausüben und daher in der Pädagogik eine Stelle für sich beanspruchen, gegenüber denen, welche die Bildung des Zöglings bezwecken.

Auf die Stelle selbst kommt es nun zunächst nicht an. Herbart gab der Regierung die erste Stelle, weil sie das Nächste und Dringendste sei, was bei dem Kinde geschehen müsse. Die Zucht nimmt die dritte Stelle ein, gleich als ob er auch äußerlich hätte zeigen wollen, daß mit der Regierung die Zucht nichts gemein habe. Der Einwand aber, daß die Regierung deshalb vorangestellt sei, weil beide, Unterricht und Zucht, ihrer bedürfen, erledigt sich dadurch, daß die Begriffe Regierung, Unterricht, Zucht nebengeordnet, nicht letztere dem ersteren untergeordnet sind und daß die Regierung ebensogut die letzte Stelle einzunehmen berechtigt ist; da wir einen einheitlichen Einteilungsgrund, der uns zwänge, so und nicht anders zu verfahren, bei Herbart nicht entdecken können. Wir kommen bereits hier zu dem Resultat, daß in der Herbartischen Einteilung ein logischer Fehler stecken muß. Zu dem Begriff der Erziehung

*) Vergl. Herbart. Werke X, 200. X, 208. X, 209. X, 254. XI, 425.

sollen gehören als Merkmale Regierung, Unterricht und Zucht. Als den Inhalt des Begriffes bestimmend sind es disparate Begriffe. Diese können aber niemals einen Gegensatz bilden. Folglich ist es logisch falsch, von einem Gegensatze zwischen Regierung und Zucht zu reden, noch dazu von einem contradiktorischen.

Ist deshalb schon in formaler Hinsicht die Gegenüberstellung von Regierung und Zucht nicht aufrecht zu halten, so kommen auch von der materiellen Seite schwere Hindernisse in den Weg, welche Herr Professor Ziller in seiner Regierung der Kinder (Leipzig 57) p. 1—20 zurückzuweisen versucht hat.

Wir setzen allerdings einige Zweifel in die Trennung der eigentlich erziehenden Thätigkeit in Regierung und Zucht. Zunächst fällt uns dieser Widerspruch ins Auge: Ist Erziehung Bildung zur Tugend und will die Regierung an sich nicht bilden, so steht sie in contradiktorischem Gegensatz zur Erziehung. Gleichwohl soll die Regierung von der Erziehung nicht völlig getrennt und ausgeschlossen sein. Dieser Widerspruch liegt deutlich zu Tage, da, wo Herbart sagt: „Eine Regierung, die sich Genüge leisten will ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüt, und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen.“ (Werke X. 21.) Man könnte sich nun damit helfen, daß man das Verhältnis von Regierung und Erziehung als ein mittelbares auffaßt und den Gegensatz zwischen Bildung und Nichtbildung nur in ihren unmittelbaren Zwecken sieht, — die Schwierigkeit, daß der Regierung, obwohl sie nur Ordnung stiften will, doch die Cultur der kindlichen Seele gar nicht gleichgültig sein kann, wird dadurch nicht gehoben. Das mittelbare Verhältnis aber soll nun darin bestehen, daß in der That viel früher, als man bilden kann, auf dem geistigen Gebiete eine Menge von Dingen, die in Beziehung zur eigentlichen Erziehung stehen und doch nicht zu wahrer Bildung führen, besorgt werden müssen. Ist es nun schon ganz richtig, daß eine Menge von Maßregeln, die sich namentlich auf äußere Ordnung erstrecken, der unmittelbar erziehenden Absicht entbehren, ist es auch gewiß häufig genug der Fall, daß der Erzieher, obgleich er im letzten Grunde von der Absicht geleitet wird, den Geist des Kindes zu heben und zu veredeln, doch bei der Anwendung nicht das mindeste hervortreten läßt von dieser Absicht, ist es sogar nicht zu bezweifeln, daß Erwachsene ebenso wie Kinder durch Mittel geleitet und bestimmt werden können, welche auf ihre Erziehung nicht berechnet sind und nicht zur Förderung derselben dienen, so kann man doch darum nicht behaupten, daß diese Maßregeln von aller Erziehung so losgelöst wären, daß sie für die Pädagogik eine derartige begriffliche Scheidung veranlassen müßten, wie sie Herbart für nötig hielt. Denn selbst zugegeben, daß sie einzeln durchaus nicht die moralische Hebung der Kinder bezwecken, so kann sich doch niemand der Ueberzeugung verschließen, daß alle diese äußeren Maßregeln, wie das Ordnung halten, das Abrichten, das Gewöhnen an pünktlichen Gehorsam, an Thätigkeit und die Befolgung der unentbehrlichsten Regeln des geselligen Lebens, in ihrer Gesamtheit von ganz außerordentlicher Wirkung auf die sittliche Haltung der Kinder sind, nicht bloß eine

wesentliche Bedingung für das Entstehen der Sittlichkeit im Zögling. Man vergleiche nur eine gut regierte Klasse mit einer schecht regierten. Ich glaube kaum, daß sich Jemand zu dem Ausspruch hinreißen ließe, die gute Regierung in der einen Klasse habe gar keinen Einfluß auf die Sittlichkeit der Kinder, weil jede einzelne Maßregel seines unmittelbaren, sichtbaren Einflußes auf das Gemüt des Kindes entbehre. Muß nicht vielmehr in unsern überfüllten Klassen der Volksschule eine stramme Regierung die Erziehung zum größten Teil ersetzen? Wenn daher in der Praxis eine Trennung von erziehenden und nicht erziehenden Thätigkeiten so schwierig ist, daß Herbart selbst zugesteht, daß in vielen Fällen die Maßregeln der Zucht und der Regierung in einander laufen und vielleicht nur im Accente beider feinere Unterschiede sich aufdecken lassen, so fällt auch eine derartige begriffliche Trennung dahin. Wir verkennen dabei die Wichtigkeit einer genauen und eingehenden Unterscheidung der mannigfachen Abstufungen innerhalb der erziehenden Thätigkeit durchaus nicht. Wir bestreiten nur, daß es irgend eine Einwirkung auf das Gemüt des Kindes giebt, welche gleichgültig für die Erziehung sein könnte. Oder sollte wirklich die Drohung und Aufsicht mit ihrer Frucht, die Strafe mit ihrem Schmerz ganz spurlos an dem Gemüt des Kindes vorübergehen, nur darauf bedacht, die Ordnung aufrecht zu erhalten? Sollte der pünktliche Gehorsam wirklich nichts weiter sein, als eine bloße „Abrichtung"? Man schrecke nur nicht zurück vor dem Worte „abrichten". In starken Klassen ist das Abrichten ein wesentliches Moment der Erziehung, wenn es auch zunächst nur deshalb geübt wird, um die nötige Ruhe nnd Ordnung für den Unterricht zu bereiten. Herbart mußte diese erziehende Seite der einzelnen Maßregeln, die zunächst nur auf das Fernhalten von Unordnung zielen, übersehen, da es ihm ja nie vergönnt war, als Lehrer in einer größeren Klasse thätig zu sein und auf den Klassen- oder Massenunterricht sein Augenwerk zu richten. Denn in der Prima des Gymnasiums zu Bremen dürfte diese Seite seiner Thätigkeit nicht allzusehr in den Vordergrund getreten sein.

Ist nun gleich das Abrichten an manchen Orten durch die Umstände geboten, so ist es doch nicht das Ideal der Erziehung. Denn wenn Drohung, Aufsicht, Strafe 2c. nur auf psychischen Zwang und Druck hinauslaufen, so sind sie unberechtigt und wirken sogar oft nachteilig. Darum dürfen sie nicht außerhalb, sondern müssen innerhalb der Erziehung stehen. Sie müssen sich stets auf ein sittliches Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling gründen. Will denn Herbart aber nicht auch dieses sittliche Verhältnis? Redet er nicht schon bei der Regierung von Autorität und Liebe und will er nicht die Regierung mildern durch die Zucht?

Indem wir aber unseren Blick auf Autorität und Liebe richten, wird es klar, wie Herbart überhaupt zu einer Trennung der erziehenden Thätigkeit in Regierung und Zucht kommen konnte. Die Erfahrung allein veranlaßte ihn nicht dazu, denn hier fließen ja zumeist die Thätigkeiten in einander. Wir müssen den Grund in seiner Psychologie suchen. Von ihr wurde er aufgefordert, die Maßregeln der Regierung ganz und gar loszulösen von denen der Erziehung.

Ihm ist ja die Seele ein Reales (Lehrbuch der Psychologie, Werke V, 208), mithin ursprünglich einfach. Sie hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen noch zu produciren. Daher kann auch von keiner sittlichen Anlage die Rede sein. Sittlichkeit muß erst allmählich mit der Erziehung begründet werden. Ist daher im frühen Knabenalter gar kein ächter Wille da, der sich zu entschließen fähig wäre, so hat die Regierung allerdings vollkommenes Recht, den Ungestüm zu unterwerfen. Nichts wäre dazu geeigneter als gerade sie. Hierzu scheint aber Autorität und Liebe in Widerspruch zu treten, insofern sie eine moralische Grundlage im Innern des Zöglings voraussetzen. Durchaus nicht. Nach Herbart fehlt ja beiden Zuständen diese Grundlage. Ihm ist ja die Autorität nichts weiter als geistige Ueberlegenheit beruhend auf dem Eindruck der Erscheinung, die Liebe aber Gewöhnung beruhend auf dem Einklang der Empfindungen. Indem also beide ohne unmittelbare Beziehung zum sittlichen Leben stehen, sind sie daher auch der Regierung dienstbar. Hier sehen wir einen der unzähligen Fäden aufgedeckt, die zwischen der Pädagogik und der Psychologie spielen. Setzen wir die Seele als durchaus ohne sittliche Anlage, so erhält die Regierung eine Art von Berechtigung, freilich auch nur innerhalb der Erziehung, nicht im Gegensatz zu ihr. Berechtigung überhaupt kann ihr Niemand abstreiten, weder der reine Empiriker noch derjenige, welcher die herbartische psychologische Grundanschauung nicht teilt. Alle werden zugeben, daß es bei der erziehenden Thätigkeit eine Menge von Maßregeln giebt, die zunächst nicht auf die sittliche Hebung des Kindes gerichtet sind, sondern nur das Abhalten von Störungen, das Fernhalten von Unordnungen, das rein mechanische Gewöhnen im Auge haben und schon im Accente, wie Herbart sehr richtig auseinandersetzt, feinere und feinste Unterscheide zeigen.

Daß aber die Unterscheidung von Regierung und Zucht in der herbartischen Schule*) selbst ein „dunkler Punkt" ist, beweist die Verschiedenheit der Ansichten. Theodor Waitz (Allg. Pädagogik. Braunschweig 52), der übrigens die Begriffe Regierung und Zucht gerade umgekehrt gebraucht, auf den neueren Sprachgebrauch sich berufend, sagt (p. 153): „Eine absolut feste Grenze zwischen Regierung und Zucht giebt es nicht und darf es nicht einmal geben. Herbart zieht nicht allein eine vollkommen scharfe Grenze zwischen beiden, sondern behauptet sogar, daß die eine von ihnen nur „Ordnung schaffen wolle", daß sie „keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen habe". Da indessen schon die Art und Weise, auf welche die natürlichen Bedürfnisse von Anfang an befriedigt werden, in die Gemütsbildung eingreift, so liegt am Tage, daß es eine pädagogische Thätigkeit gar nicht geben dürfe, die keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hätte. Druck als solcher, dessen Zweck noch dazu nur in der Gegenwart läge (Umriß pädagogischer Vorlesungen § 42), ist pädagogisch gar nicht zu rechtfertigen. Stoy (Ency-

*) Außerhalb der herbartischen Schule findet die Begriffsbestimmung des Meisters mancherlei Angriffe So wendet sich namentlich Palmer gegen die Dreiteilung Herbart's S. ev. Päd. S. 189. 4 Aufl. Dagegen tritt Thaulow in seiner Gymnasialpädagogik § 579 Herbart bei.

klopädie der Pädagogik. Leipzig 1861) läßt die Regierung ganz fallen. Ihm zerfällt die philosophische Pädagogik in die zwei Hauptteile (§ 19): in die Lehre vom Zweck der Erziehung, Teleologie, und die von den Mitteln der Erziehung, die Methodologie. Diese letztere spaltet sich abermals in zwei Teile: in die Lehre von der Führung oder Hodegetik und in die Lehre vom Unterricht oder Didaktik. (§ 24.) Die Regierung muß sich also bei ihm in die Führung versteckt haben. Er behandelt hier das, was mit der eigentlichen Gemüts- oder Charakterbildung nicht unmittelbar zusammenhängt — und der kindlichen Handlungen, die unter diesen Begriff fallen, sei Legion — unter dem wohlbekannten Namen der Polizei,*) den von Herbart vorgeschlagenen Namen zurückweisend, weil er im Sprachgebrauch nun einmal nicht heimisch geworden sei. Das Wort Disciplin aber, mit welchem Herbart an einer Stelle (Werke XI, 425) die Regierung deckt, vereinige eine Menge ganz verschiedener Maßregeln, bezeichne eigentlich die Verbindung von Polizei und Führung (s. p. 101. Vergl. Stoy Vortrag über Haus- und Schulpolizei. Berlin 56). T. Ziller folgt streng der herbartischen Einteilung. In seiner Einleitung in die allgemeine Pädagogik (Leipzig 56) heißt es (p. 107): „Die höchsten Grundbegriffe der allgemeinen Pädagogik, die zugleich ihre Hauptteile bezeichnen, sind: Regierung oder Disciplin, Unterricht, Zucht oder Charakterbildung. (— In der Regierung der Kinder dagegen (Leipzig 57) weist er (p. 17) die Vermengung von Disciplin und Regierung durchaus zurück. —) Wie Ziller hält sich auch Strümpell (die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, Braunschweig 43) an die Einteilung Herbart's, ebenso Nahlowsky, der in der Zeitschrift für exakte Philosophie (VII. p. 391—97) die zerstreuten Bemerkungen Herbart's über das Verhältnis zwischen Regierung und Zucht gesammelt und gruppirt hat. —

Aus dem Vorhergehenden könnte geschlossen werden, daß die Einteilung von Stoy das Richtige träfe. Er hat die absolute Trennung der Regierungsmaßregeln von denen der Zucht oder Führung vermieden und ist dadurch dem Widerspruch von erziehungsloser Thätigkeit innerhalb der Erziehung aus dem Wege gegangen. Indem er aber die Regierung oder Polizei unter die Führung subsumirte, fiel er in einen anderen Fehler, der auch seine Einteilung nicht als unanfechtbar hinstellt. Denn es ist klar, daß die Maßregeln der Regierung ebenso dem Unterricht wie der Führung dienen. Nichts destoweniger behandelt sie Stoy unter dem sonst sehr annehmbaren Namen der Haus- und Schulpolizei, den auch Herbart schon gebraucht hat, nur innerhalb der Führung, gleich als ob sie nicht ebensogut zum Unterricht gehörten.

Herbart hat aber die Notwendigkeit der Regierung für Unterricht und Zucht öfter hervorgehoben. Darum schickte er die Regierung den beiden anderen Hauptteilen der Pädagogik voraus. Er vermied dadurch den Fehler einer einseitigen Subsumption der Regierung, verfing sich aber dabei, wie ich oben gezeigt habe, in dem Widerspruch von eigentlichen und uneigentlichen Erziehungs-

*) Schon in der alten Gymnasialpädagogik wurde Disciplin und Schulpolizei unterschieden. S. Arnoldt, Fr. Aug. Wolf. Braunschweig 61 und 62. II. Bd. p. 70.

thätigkeiten, während wir doch als obersten Grundsatz festhalten müssen, daß alle Maßregeln der Erziehung auf den Zweck derselben gerichtet sind, wenn dieser auch bei manchen nicht greifbar zu Tage tritt.

Wollen wir Herbart und Stoy vereinen und Beider Fehler vermeiden, so könnten wir diesen Weg einschlagen: Die ganze erziehende Thätigkeit zerfällt zunächst in einen negativen*) und in einen positiven Teil. Der negative Teil umfaßt alle die Betrachtungen, welche Herbart unter dem Namen Regierung, Waitz unter dem der Zucht, Stoy unter dem der Polizei zusammengefaßt hat. Der positive Teil aber zerfällt nun in die beiden Unterabteilungen: Unterricht und Zucht oder Führung im engeren Sinn, so daß wir also dieses Schema erhielten:

Pädagogik
- I. Teleologie
- II. Methodologie
  - 1. negative
  - 2. positive
    - a) Unterricht
    - b) Zucht

Gegen den Namen der negativen Erziehung dürfte sich jedoch Mancher sträuben, wenn er auch die Sache anerkennt, daß es nämlich Maßregeln innerhalb der Erziehung giebt, welche nur in abhalten, fernhalten, abwehren rc. bestehen. Aber auch aus anderen Gründen ist die Einteilung nicht zutreffend. Die negative Seite der Erziehung würde nämlich die Regierung Herbart's nicht ganz decken, da sie ja den Zögling auch positiv gewöhnen soll, während wiederum auch innerhalb des Unterrichts und der Zucht negative Thätigkeiten hervortreten. Die Thätigkeit an sich ist ja immer positiv, aber im Verhältnis zu einem bestimmten Beziehungspunkt, in Bezug auf einen Zweck, den man erreichen oder vermeiden will, kann sie negativ genannt werden.

Immerhin ist es das Verdienst Herbart's, überhaupt den Blick in die feineren und feinsten Unterschiede der erziehenden Thätigkeit geöffnet zu haben, indem er auch diejenigen Maßregeln hervorhob, welche nicht unmittelbar den erziehlichen Zweck im Auge haben und zumeist nur in negativer Weise der Erziehung dienstbar sind. Da diese selbstverständlich die sekundären sind, konnten sie lange Zeit unbeachtet bleiben. Selbstverständlich ist auch, daß eine Trennung der Erziehungsmaßregeln in der Praxis nicht so durchgeführt werden kann, wie in der Theorie. Hier soll der Pädagog seine Thätigkeiten überschauen dadurch, daß er sie nach allen Seiten hin gliedernd zerlegt, dort laufen sie ihm unter den Händen zusammen. Die Mischung der erziehenden Thätigkeiten in der Praxis zeigt sich am deutlichsten, wenn wir die Schleiermacher'schen Bezeichnungen anwendend noch einmal die herbartische Enteilung durchlaufen, wie es Dr. Volkenrath in dem erwähnten Programm p. 17 gezeigt hat. Die Regierung ist behütend, gegenwirkend und unterstützend, aber

*) Schleiermacher und Kant reden schon von „negativer Bildung“. Letzterer begreift darunter die Disciplin, die bloß Fehler abhält. Er stellt ihr gegenüber die positive, nämlich der Unterweisung und Anführung. Herbart spricht auch von „negativen Mitteln“ der Erziehung. (Werke XI. 450.)

vorwiegend behütend und gegenwirkend, gehört somit der negativen Seite der Erziehung an. Die Zucht ist ebenfalls behütend, gegenwirkend und unterstützend, vorwiegend aber behütend und unterstützend, gehört also zur positiven Seite, der Unterricht endlich fällt ausschließlich der positiven Seite anheim, da er allermeist unterstützend sich äußert.

Dieses Zusammenfließen der Maßregeln aber innerhalb der Praxis führt zu den größten Schwierigkeiten der Teilung derselben in der Theorie. Die meisten Freunde wird immerhin finden die Einteilung der Pädagogik in Unterricht und Zucht, welche wiederum in zwei Teile zerfällt, nämlich in einen engeren Teil, welcher auf das Vorübergehende und in einen weiteren, welcher auf das Bleibende gerichtet ist: der eigentlichen Erziehung und Charakterbildung. Wir erhalten also folgendes Schema:

Erziehung

I. Unterricht	II. Zucht	
	a) Zucht im engeren Sinne (Regierung, Polizei)	b) Zucht im weiteren Sinne (Führung)

Die scharfe Trennung von Regierung und Zucht wäre dadurch beseitigt, der Widerspruch von erziehungslosen Maßregeln innerhalb der Erziehung weggeräumt, die regierenden Maßregeln aufs engste verbunden mit den erziehenden, wie es der Fall ist im Erzieher, mit dem Unterschied, daß bei der Regierung nur die Einsicht des Erziehers, bei der Erziehung auch die Einsicht des Zöglings hervortritt. Stellen wir uns den zusammengesetzten Begriff der Erziehung vor unter dem Bild eines gleichschenkligen Dreiecks, so ist die Regierung die Basis, die beiden Schenkel sind Unterricht und Zucht. Das Bild trifft jedoch nicht ganz, denn Regierung und Zucht sind wiederum zwei Begriffe, die sich wechselseitig durchdringen und zu dem einen Moment der Erziehung sich zusammenschließen; die beide den Unterricht begleiten, bis allmählich die Regierung und dann auch die Zucht zurücktritt, um dem Unterricht allein das Feld zu überlassen. Wo die Grenzen der Begriffe aber derartig in einander übergehen, wie es in der Pädagogik der Fall ist, da scheint es fast unmöglich zu sein, eine scharfe systematische Trennung durchzuführen. Die Hauptsache für den Lehrer, für den Erzieher ist und bleibt: Bearbeitung dieser Begriffe.*)

II. Das Verhältnis des Unterrichts zur Zucht.

„Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste, — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik."
Herbart.

„Wurde in früheren Zeiten der Unterricht gering geschätzt, so ist die Frage jetzt, ob er nicht sei überschätzt worden und zwar zum Nachteil der gesamten

*) Willmann (Werke Herbart's I. S. 350) empfiehlt zur Klarlegung des Streites, ob Regierung oder nicht, das Verhältnis der Pädagogik zur Politik bei Herbart ins Auge zu fassen.

Erziehung.“ (Herbart, Werke XI. 425.) Diese Ueberschätzung aber sieht Herbart in der einseitigen Bevorzugung der Kenntnisse, diesen Nachteil in der Vernachlässigung der Gesinnung. Er würde beides heute noch in vielen Schulen finden, wenngleich das Schlagwort „erziehender Unterricht“ in Vieler Munde ist. Natürlich. Ueber Kenntnisse kann man examiniren, über Gesinnungen nicht. „Inwiefern aber durch den Unterricht bloß Kenntnisse dargeboten werden, insofern läßt sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität und den von jenen unabhängig vorhandenen Vorstellungsmassen ein bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden. Sondern auf das eingreifen in die letzteren kommt es an, was und wie viel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden.“ (Werke X. 197.) Und diese Auffassung des Unterrichts als Mittel der Erziehung ist ihm bereits geläufig, als er in der Schweiz der Thätigkeit als Erzieher oblag. Wie Herbart keinen Begriff von Erziehung ohne Unterricht hat, so erkennt er rückwärts keinen Unterricht an, der nicht erzieht. Indem er sein wesentlichstes Augenmerk darauf richtete, eine Pädagogik aufzustellen, die frei wäre von den Irrtümern der alten Psychologie und frei von den Gewöhnungen der Gelehrten, die ihr Wissen unbedingt so wiederzugeben pflegen, wie sie es sich zum gelehrten Gebrauch geordnet und geformt haben, so konnte er seine Lehre vom Unterricht weder einteilen nach den auszubildenden Seelenvermögen, denn das seien Undinge, noch auch nach den zu lehrenden Wissenschaften, denn die seien nur Mittel zum Zweck, welche wie die Nahrungsmittel nach den Anlagen und Gelegenheiten müssen gebraucht und überall wie ein völlig geschmeidiger Stoff nach den pädagogischen Absichten gestaltet werden. Das Wesentliche sei zuvörderst eine Unterscheidung der Gemütszustände, in die man durch den mannigfaltigen Unterricht den Zögling zu versetzen trachtet, oder der verschiedenen Arten des Interesse, die man ihm abgewinnen will und zwar dadurch, daß man ihm eine Menge von Gegenständen darbietet, die ihn reizen und in Bewegung setzen. Es wird also etwas Drittes zwischen Erzieher und Zögling in die Mitte gestellt, als ein solches, womit dieser von jenem beschäftigt wird. So etwas heißt unterrichten, das Dritte ist der Gegenstand, worin unterrichtet wird.

Die Stellung also, welche der Unterricht bei ihm einnimmt, ist im letzten Grunde bestimmt durch den absoluten Zweck der Erziehung überhaupt. Dieser absolute Zweck der Erziehung ist aber der künftige sittliche Charakter des Zöglings. Denn der wahre Mittelpunkt, von wo aus die Pädagogik überschaut werden kann, ist der Begriff des sittlichen Charakters nach seinen psychologischen Bedingungen entworfen. (Werke VI. 457.) „Die Psychologie für sich allein würde auf diesen Begriff niemals kommen, außer inwiefern der sittliche Charakter, der sich selten einmal deutlich und stark ausgeprägt in der Erfahrung findet, für sie ein Phänomen ist, wie die andern alle. Daher muß man sich die Betrachtung des sittlichen Charakters in psychologischer Hinsicht erleichtern durch die vorbereitende Erwägung eines sehr allgemeinen Phänomens, des Charakters überhaupt. Denn dahin bringt der psychologische Mechanismus die Mehrzahl der Menschen, daß gewisse Hauptbestrebungen sich bei ihnen befestigen

und daß die schwächeren vor jenen als den stärkeren zurückweichen. Der Hauptbestrebungen können jedoch mehrere sein, die in verschiedenen Vorstellungsmassen ihren Sitz haben und die entweder zusammen oder wider einander wirken; ein äußerst wichtiger Gegenstand für die Erziehung und besonders darum, weil sie sittliche Erziehung sein soll. Denn gewöhnlich hat der Mensch für das Sittliche gewisse eigne Vorstellungsmassen, die sich bei ihm ausbilden, in denen er sich selbst zum Gegenstand seiner Beobachtung und Kritik macht. Nun hängt aber der Charakter von allen stärkeren Vorstellungsmassen und den in ihnen gegründeten Bestrebungen zusammengenommen ab. Daher darf keine solche Masse der Sorgfalt des Erziehers entgehen. Diejenigen, welche ohne sein Zuthun entstanden, muß er bearbeiten, aber besonders muß er bemüht sein, möglichst starke und planmäßig erzeugte Vorstellungsmassen selbst in das Gemüt seines Zöglings zu bringen; von solcher Beschaffenheit, daß sich in ihnen nach dem psychologischen Mechanismus Bestrebungen entwickeln, die entweder selbst von sittlicher Art sind, oder doch dem Sittlichen in der Ausführung zu Hülfe kommen. Hierzu findet sich die wichtigste und schönste Gelegenheit im Unterrichte, so daß auf diese Weise die Unterrichtslehre mit der von der Zucht sehr genau zusammenhängt." Es handelt sich hier darum, daß in dem Zögling die Ideen des Rechten und Guten in all ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimmt, mit Hintansetzung aller Willkür. (Werke X. 89.) Unter den Mitteln aber, — von welchen wir die Regierung in ihrem Verhältniß zur Zucht bereits besprochen haben, — diesen Zweck zu erreichen, nimmt der Unterricht die erste Stelle ein. Von hier aus wird man begreifen, wie von dieser Auffassung des Unterrichts als desjenigen Hülfsmittels der Erziehung, welches sich durch kein anderes ersetzen läßt, der Plan seiner Pädagogik wesentlich abhängt, ein Plan, von dem Hartenstein (Vorrede X. VI.) sagt, „daß er dem Verständnis der Anwendung überall unzugänglich bleiben muß, wo man den Zweck der Erziehung erreicht zu haben glaubt, wenn man durch den Unterricht vor Allem die Mittel darbietet, durch welche der Einzelne die ausreichenden Bedingungen der äußern wo möglich anständigen und genußreichen Existenz sich zu sichern befähigt werde, übrigens aber die sittliche Charakterbildung mehr oder weniger dem Zufall überläßt". Nach Herbart ist der Unterricht in erster Linie auf die Ausbildung des Gedankenkreises berechnet. Denn in dem ganzen Gedankenkreis des Menschen kann ja allein die Charakterstärke der Sittlichkeit begründet werden. Dies geschieht durch eine planmäßige Erzeugung und Cultur der Vorstellungen als der Elemente des Seelenlebens bis zur Erreichung des vielseitigen Interesse, woraus unmittelbar die Bereitschaft zum Wollen und das sittlich ästhetische Urteil hervorgeht. Diese hervorragende Stellung des Unterrichts ist gerechtfertigt, wenn es wahr ist, daß die Sittlichkeit des Menschen sich allein auf dessen gesamten Gedankenkreis gründet. Auch hier sehen wir die innerste Abhängigkeit der Pädagogik von Ethik und Psychologie. Die Ethik hatte als Ziel Sittlichkeit aufgestellt. Worauf gründet sich diese im Menschen? Das

mußte die Psychologie beantworten. Nach dieser Antwort aber hat sich die Pädagogik zu richten und danach die Stellung des Unterrichts zu bestimmen.

Welche Antwort aber giebt die Herbartische Psychologie? Wir haben schon oben gesehen, daß die Seele nach Herbart durchaus ohne Anlage, also auch ohne sittliche Anlage ist. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen noch Gefühle noch Begierden; sie weiß nichts von sich selbst und nichts von anderen Dingen; es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens, keine Gesetze des Wollens und Handelns, auch keinerlei wie immer entfernte Vorbereitungen zu dem allen. Wie nun eine solche an sich einfache und unveränderliche, vorstellungs- und bewußtlose Seele zu Charakterstärke der Sittlichkeit kommen kann, scheint einen langen Weg zu fordern, gegen den sich unser Denken von Anbeginn mit Recht sträubt. Die Charakterstärke soll sich auf Vorstellungen gründen, auf die vorhandene und erworbene Gedankenmasse. Wie kommt die einfache Seele ohne jegliche Receptivität und Spontaneität zu dieser Gedankenmasse, ja nur zu einer Vorstellung? Hier muß nun die Metaphysik zu Hülfe kommen: Zwischen mehreren, unter sich ungleichartigen einfachen Wesen giebt es ein Verhältnis, das man mit Hülfe eines Gleichnisses aus der Körperwelt als Druck und Gegendruck bezeichnen kann. Wie nämlich der Druck eine aufgehaltene Bewegung ist, so besteht jenes Verhältnis darin, daß in der einfachen Qualität jedes Wesens etwas geändert werden würde durch das andere, wenn nicht ein jedes widerstände und gegen die Störung sich selbst in seiner Qualität erhielte: Dergleichen Selbsterhaltungen sind das einzige, was in der Natur wahrhaft geschieht; und dies ist die Verbindung des Geschehens mit dem Sein. Die Selbsterhaltungen der Seele sind Vorstellungen und zwar einfache Vorstellungen, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist, wie das Wesen, das sich erhält. Damit besteht aber eine unendliche Mannigfaltigkeit von mehreren solcher Akte; sie sind nämlich verschieden, je nachdem die Störungen es sind. Demgemäß hat die Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und eine unendlich vielfältige Zusammenstellung derselben gar keine Schwierigkeit (Werke V. § 154 f.). Nun haben wir aber damit noch immer keine Gefühle, keine Begierden, kein Wollen. Begierden und Gefühle aber sind nur die Arten und Weisen, wie unsere Vorstellungen sich im Bewußtsein finden. Fühlen entsteht, wenn eine Vorstellung zwischen entgegen wirkenden Kräften eingepreßt ist; das Begehren ist das Hervortreten einer Vorstellung, die gegen Hindernisse sich aufarbeitet und daher mehr und mehr die übrigen Vorstellungen nach sich bestimmt, indem sie die einen weckt, die anderen zurücktreibt.

In eine Besprechung dieser psychologischen Grundbegriffe einzutreten, kann meine Aufgabe hier nicht sein, zumal gerade dieser Teil der Herbartischen Lehre in neuerer Zeit gründliche und wissenschaftliche Beurteilungen erfahren hat — ich erinnere nur an Lotze: Artikel Seele in Wagner's Handwörterbuch der Physiologie Bd. III. Abt. 1. und Medicinische Psychologie Bd. I. Cap. III., Mikrokosmus Bd. I. Buch II. Cap. IV.; an Trendelenburg's historische Beiträge an die Abhandlungen von Locher und Quäbicker, an die Beurteilung von Langenbeck, Capesius rc., sowie an die Arbeiten von Drobisch, Volkmann

Flügel rc. — es kam mir nur darauf an, zu zeigen, wie Herbart durch seine psychologische Grundlegung gezwungen wurde dem Unterricht ein solches Ziel zu setzen: Vielseitigkeit des Interesse, geweckt durch planmäßige Bearbeitung der Vorstellungen.

Dieses vielseitige Interesse bildet nämlich die Uebergangsstufe zum Handeln. Darum sagt Herbart von ihm, es steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Es steht mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegen, unterscheidet sich aber dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponirt, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessiren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Willen übergeht.

Wenn nun die eine Aufgabe des Unterrichts Bereicherung und Uebung der Begierde und des Willens ist, so drängt sich die andere in die Worte zusammen: Bildung des sittlichen Geschmackes. Wir treffen hier bei Herbart auf einen Gedanken, den Kant in dem zweiten Teil seiner praktischen Vernunft (herausgegeben von Kirchmann p. 184 ff.) auf die überzeugendste Weise entwickelt hat. Denn nachdem Kant auf die Empfänglichkeit eines reinen moralischen Interesse, auf die bewegende Kraft der reinen Vorstellung der Tugend hingewiesen, die, wenn sie gehörig ans menschliche Herz gebracht wird, als die mächtigste und, wenn es auf die Dauer und Pünktlichkeit in Befolgung moralischer Maximen ankommt, einzige Triebfeder zum Guten erscheint, fährt er fort: „Ich weiß nicht, warum die Erzieher der Jugend von diesem Hange der Vernunft, in aufgeworfenen praktischen Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschlagen, nicht schon längst Gebrauch gemacht haben, und nachdem sie einen bloß moralischen Katechismus zum Grunde legten, sie nicht die Biographien alter und neuer Zeit in der Absicht durchsuchten, um Belege zu den vorgelegten Pflichten bei der Hand zu haben, an denen sie vornehmlich durch die Vergleichung ähnlicher Handlungen unter verschiedenen Umständen die Beurteilung ihrer Zöglinge in Thätigkeit setzen, um den niederen oder größeren moralischen Gestalt derselben zu bemerken, als worin sie selbst die frühe Jugend, die zu aller Spekulation sonst noch unreif ist, bald sehr scharfsichtig und dabei, weil sie den Fortschritt ihrer Urteilskraft fühlt, nicht wenig interessirt finden werden; was aber das Vornehmste ist, mit Sicherheit hoffen können, daß die öftere Uebung das Wohlverhalten in seiner ganzen Reinigkeit zu kennen und ihm Beifall zu geben, dagegen selbst die kleinste Abweichung von ihr mit Bedauern oder Verachtung zu bemerken, ob es zwar bis dahin nur als ein Spiel der Urteilskraft, in welchem Kinder mit einander wetteifern können, getrieben wird, dennoch einen dauerhaften Eindruck der Hochschätzung auf der einen und des Abscheues auf der andern Seite zurücklassen werde, welche durch bloße Gewohnheit, solche Handlungen als beifalls- oder tadelswürdig öfter anzusehen, zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel eine gute Grundlage ausmachen würden." Herbart will im Großen und Ganzen dasselbe, wenn er auf Bildung des sittlichen Geschmackes, als zweites Ziel, das der Unterricht erreichen soll, dringt.

Wie verknüpft sich nun aber jenes eine Ziel des Unterrichts, die durch das Interesse zu erweckende Begierde und Wille mit dem anderen, dem sittlichen Geschmack, zu einem Gesamtresultat? Wie wird der Wille dem sittlichen Geschmacke gehorsam?

In Uebereinstimmung mit dem Herbartischen Grundgedanken, daß das gesamte Seelenleben sich aus Vorstellungen erbaue, beruht der sittliche Geschmack auf einem ruhig klaren, festen und bestimmten Urteilen. Das ist nach Herbart die Grundlage des Sittlichen im Menschen. Von demjenigen, was ein willenloses Urteil in aller Hingebung mit Beifall oder Mißfallen zu bezeichnen nicht umhin konnte, hiervon nimmt der Wille das Gesetz, das Princip der Ordnung und die Gegenstände seiner Bestrebungen. Insofern nun der Gedankenkreis den Vorrat dessen enthält, was durch die Stufen des Interesse zu Begehrungen und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann, wird auch von dieser Seite klar, wie die Bildung des Gedankenkreises nach Herbart der wesentliche Teil der Erziehung sein muß, daß er vor Allem ein große ruhende Gedankenmasse als eine Macht des Sittlichen im Menschen verlangt. Daher ist die Methode, der Wechsel von Vertiefung und Besinnung, Klarheit, Association, System, Methode nur darauf berechnet, einen Gedankenkreis zu erzeugen, welcher dasjenige in sich auflöst, was mit einer einseitigen Gewalt das Gemüt ergreifen könnte, welcher dasjenige hinzusetzt, was hinzu kommen muß, damit eine weite Gedankenebene sich continuirlich hinstrecke für eine große Uebersicht, die von selbst zur Allgemeinheit aufsteigend, Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung verbinde. Die Einheit der Person aber, welche will und urteilt, soll beides, das willenlose Urteil und den Willen verknüpfen, so daß das Urteil zu einem Imperativ, der Wille zu einem gehorchenden werde. Denn bei gehöriger Ausbildung des ästhetischen Urteils treibt der psychologische Zwang, mit sich selbst übereinzustimmen, den Zögling dahin, daß er seinen Willen Uebereinstimmung setze mit dem Sittlichen. Er wird sich ein Gesetz bereiten und ein Pflicht, diesem Gesetz zu folgen. Denn „er kann nicht anders, er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte.“ (Werke XI. 225.)

Es ist also immer die Bildung des Gedankenkreises die Hauptsache der Erziehung. Denn hat man den Gedankenkreis so vollkommen gebildet, daß ein reiner Geschmack das Handeln in der Phantasie durchaus beherrscht, so tritt die Sorge für die Charakterbildung in den Hintergrund. Natürlich, wo das Hauptgeschäft der Erziehung auf dem Unterricht lastet, muß die Zucht zurücktreten.

Wir haben gesehen, daß Herbart den Unterricht in die Mitte zwischen Regierung und Zucht gestellt hat. Warum er eher vom Unterricht redet als von der Zucht, hat ebenfalls einen psychologischen Grund. Denn wie in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren uud Wollen gehandelt wird, muß in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorangehen und die Lehre von der Zucht ihr folgen. Aber noch ein andrer Grund bestimmte Herbart dazu. Die Zucht allein kann ja keinen Charakter bilden; dieser dringt von innen hervor. Das Innere also muß man zu bestimmen wissen, um

einen Charakter zu bilden. Daher zuerst vom Unterricht. Es sei sogar bequem für die Darstellung der Pädagogik, die Unterrichtslehre voranzustellen und die unmittelbaren Rücksichten auf die Charakterbildung nachfolgen zu lassen. Denn die Verwickelung der letzteren werde zu groß und zu schwer zu überschauen, wenn man nicht hierbei aus der Unterrichtslehre manches als bekannt voraussetzen könne. Die Lehre von der sittlichen Charakterbildung müsse noch einmal das Ganze des Erziehungsproblems behandeln, nachdem der schwerste und weitläufigste Teil schon fertig sei. Will man die Pädagogik auf den Begriff der Sittlichkeit gründen, so muß man von da aus zuerst den Unterricht bestimmen, dann die Zucht als Gehülfin hinzusetzen. Daher auch die Abweichungen Herbart's von Niemeyer. Bei diesem unterscheidet sich zwar auch der Unterricht von der Erziehung weniger in seinem Zwecke als in der Art und Weise, sowie in den Mitteln, wodurch er jenen Zweck erreicht, aber die Erziehung ist bei ihm dem Unterricht gleich-, nicht untergeordnet. Es entspringt diese Abweichung zumeist aus der Grundverschiedenheit der psychologischen Ansichten beider. Während Niemeyer der Ansicht von den Seelenvermögen folgt, ist es bekannt, wie Herbart's Psychologie gegen dieselben ankämpft. Daher bestreitet er den Niemeyer'schen Satz: der Endzweck der Erziehung liegt in der harmonischen Ausbildung aller Kräfte, hauptsächlich durch seine psychologische Theorie: die Seele ist ursprünglich ohne Anlage, der Ausdruck Kräfte aber legt die unrichtige Vorstellung von wesentlich und bestimmt verschiedenen Kräften im menschlichen Geiste zu Grunde. Also mußte bei ihm die Zucht in die zweite Stelle rücken, da der Unterricht das Hauptgeschäft der Erziehung besorgen soll. Sie teilt zwar mit dem Unterricht den Zweck der Erziehung überhaupt: Erzeugung des sittlichen Charakters, und wirkt wie dieser unmittelbar auf das Gemüt ein, aber wenn dieser durch die Kultur des vielseitigen Interesse und durch Erzeugung des ästhetischen Urteils die Hauptsache der Erziehung besorgt, sieht die Zucht die wichtigste Aufgabe darin, ihm zu dienen. Die äußere Ordnung aufrecht zu erhalten fiel, wie wir wissen, in das Gebiet der Regierung, die Sorge der Zucht soll es daher zunächst sein: in dem Schüler die richtige Gemütsstimmung für den Unterricht zu begründen und habituell zu machen. Und dies mit Recht. In zweiter Linie hat sie in ihrer unmittelbaren Einwirkung auf den Willen zum eigentlichen Ziel die Festigkeit des Charakters. Dies aber wiederum hauptsächlich in negativer Weise: durch Verhüten von Leidenschaften und der schädlichen Ausbrüche der Affekte. Das erstere Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung ist aber Herbart das bei weitem wichtigste. Er erkennt zwar auch die Pflege der That als Aufgabe der Zucht an, aber doch mit der ausgesprochenen Besorgnis, daß durch die willenerzeugende That das ästhetische Urteil noch nicht hervorgerufen und gesichert sei zu seiner Zeit, da das vielseitige Interesse mit seinen Begehrungen noch nicht hinreichend gewonnen und belebt sei, also auf mangelhafter Grundlage ein unrichtiges und kräftiges Wollen erzeugt werden möchte. Uebrigens ist Herbart's Ansicht in Bezug auf die Stellung der Zucht zum Unterricht sich nicht gleichgeblieben. Während in der Abhandlung „Ueber die ästhetische

Darstellung der Welt" der Zucht nur die Bedeutung einer „notwendigen Vorbereitung" zugeschrieben und ihrer unmittelbaren Mitwirkung zur Charakterbildung nicht gedacht wird, betont die Allg. Pädagogik ganz entschieden die Wichtigkeit der Zucht, die dem Unterricht unterstützend zur Seite tritt, indem sie dem Charakter, für dessen Richtigkeit der Unterricht sorgt, ihrerseits Stärke verleiht. In dem Umriß pädag. Vorlesungen aber wird von Herbart die unumgänglich notwendige Ergänzung der ästhetischen Auffassung durch die Zucht mehrfach betont. Hier heißt es § 306: „Um diejenigen ästhetischen Urteile zu fällen, worauf die Sittlichkeit sich gründet, müssen Bilder des Willens gesehen werden, ohne eigne Willensregung. Und zwar müssen diese Bilder Verhältnisse in sich schließen, deren einzelne Glieder selbst Willen sind; der Auffassende nun soll die Glieder gleichmäßig zusammenhalten, bis in ihm selbst die Wertbestimmung unwillkürlich hervortritt. Aber dazu gehört eine Schärfe und eine Ruhe des Auffassens, welche bei ungezogenen Kindern nicht zu erwarten steht. Man kann hieraus auf die Notwendigkeit der Zucht und zwar der ernsten, wo nicht strengen Zucht den Schluß machen. Die Wildheit muß gebändigt und regelmäßiges Aufmerken muß gewonnen sein. Alsdann noch darf es an hinreichend deutlichen Darstellungen jener Bilder des Willens nicht fehlen. Und auch so verspätet sich das Urteil oft so sehr, daß es im Namen Anderer — und Höherer muß ausgesprochen werden." (Vergl. § 9 und § 35.) Indem wir der späteren Auffassung Herbart's uns anschließen, überblicken wir noch einmal das Verhältnis des Unterrichts zur Zucht, indem wir die Gliederung der beiden Abschnitte gegenüberstellen. (S. Willmann. Herbart's Werke I. 521.)

Unterricht.	Zucht.
Sein Verfahren ist mit Rücksicht auf den Gedankenkreis des Zöglings *analytisch* oder *synthetisch*.	Ihr Verfahren ist mit Rücksicht auf das Betragen des Zöglings *gelegentlich* oder *stetig*.
Er giebt Vertiefung, als erste Bedingung der Vielseitigkeit, durch *zeigen* und *verknüpfen*;	Sie bildet den objektiven Teil des Charakters *haltend* und *bestimmend*;
und Besinnung, als zweite Stufe, durch *lehren* und *philosophiren*.	und den subjektiven Teil des Charakters *regelnd* und *unterstützend*.
Er ist gemäß den Stufen des Interesse *anschaulich* und *continuirlich*,	Sie giebt entsprechend dem positiven Teil der Sittlichkeit *Ruhe und Klarheit* *Wärme der Beurteilung*,
gemäß den Stufen des Begehrens *erhebend* und *in die Wirklichkeit eingreifend*	entsprechend dem *negativen* Teil der Sittlichkeit ist sie *erinnernd* und *warnend* und *emporhebend*.

In Bezug auf Erkenntnis bildet er
Beobachtungsgeist,
Spekulation und
Geschmack.

In Bezug auf Teilnahme giebt er:
sympathetische Teilnahme,
Gemeinsinn,
Religiosität.

In Bezug auf das Verlangen giebt sie
Geduld,
Geist des Besitzes und der Ehre,
Betriebsamkeit,

In Bezug auf die Ideen führt sie zu
Rechtschaffenheit
Güte,
innerer Freiheit.

Wenn die hervorragende Stellung des Unterrichts nicht anerkannt vielmehr sein erziehender Einfluß auf daß Maß beschränkt wird, welches ihm z. B. schon Niemeyer vorgezeichnet hat, indem man der Notwendigkeit der Forderungen folgt, welche das Leben stellt, und den Stoff nicht bloß bemessen wissen will je nach seiner erziehlichen Wirkung, so ist es klar, daß die Zucht einen größern Einfluß auf die Charakterbildung gewinnen muß, als Herbart ihr zugesteht. Wer ferner die Ansicht hegt, daß nicht der Stoff allein und die methodische Durcharbeitung desselben die Hauptsache der Erziehung sei, vielmehr der unmittelbare Einfluß des Lehrers oder Erziehers gleich großes Gewicht beansprucht, so ist es wiederum augenscheinlich, daß die Zucht eine ebenbürtige Stellung neben dem Unterricht einnehmen muß. Bei einer Vertiefung jedoch in die herbartischen Ideen wird die Ueberzeugung sich bilden, daß die Aufgabe des Unterrichts, wie sie von Herbart festgestellt wurde, die einzig richtige ist. Allerdings spricht man auch in weiteren Kreisen viel vom „erziehenden Unterricht“; aber oft ist dieses Wort reine Phrase. Zwar ist die Bezeichnung „erziehender Unterricht“ ziemlich allgemein geworden, aber noch lange nicht die Grundidee, daß der Unterricht nicht nur Wissen und Können zu überliefern habe, sondern in erster Linie von erziehender Wirkung sein müße.*)

Innerhalb der herbartischen Schule ist es aber Professor Ziller in Leipzig, der in seiner Grundlegung des erziehenden Unterrichts (Leipzig, 1865) die herbartischen Ideen streng ausgeführt hat, der in seinem pädagogischen Seminar, mit welchem eine dreiklassige Uebungsschule verbunden ist, die Grundsätze des erziehenden Unterrichts zu verwirklichen sucht, indem er die Auswahl des Stoffes und die Durcharbeitung desselben in den Dienst der Erziehung stellt. Er kennt keine selbständigen in sich abgeschlossenen Lehrfächer, wie sie der Fachunterricht verfolgt. Alle Lehrfächer stehen bei ihm ununterbrochen im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings und sind dadurch sowohl gleichzeitig als auch in der Aufeinanderfolge des Unterrichts concentrirt,

*) S. Dörpfeld Theorie des Lehrplans für Volks- und Mittelschulen. Gütersloh 1873. Ev. Schulzeitung. Derselbe Gütersloh. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht von F. Mann, Langensalza. Allgemeine Schulzeitung von Dr. Stoy, Jena. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 13. Jahrg., Langensalza Die Erziehungsschule von Barth, Leipzig. Die pädagog. Studien von Rein. Dresden Pädagog. Correspondenzblatt von Bergner u. Hoffmann, Leipzig.

außerdem aber durch die culturgeschichtliche Richtung des ganzen Unterrichts. Denn das Wissensstreben der Jugend, die psychologische Vorbedingung für den sittlich-religiösen Charakter, wird nach Ziller nicht besser erweckt, als wenn sie in die culturgeschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechts eingeführt und genötigt wird, dem nachzudenken, was man von Stufe zu Stufe gewollt und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat. In den Entwicklungsstufen der Menschheit sind somit die Hauptstationen für den gesetzmäßigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet, was um so zweckmäßiger sei, da die bis jetzt abgelaufenen Entwicklungsstufen solche seien, die auch der Einzelne immer wieder durchmachen müsse, um an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit mit voller Kraft Teil nehmen und in ihre Arbeit von seinem Standpunkte aus auf rechte Weise eingreifen zu können. Die Culturgeschichte tritt so bei dem Unterricht als das beherrschende Fach hervor, allerdings in der Beschränkung auf diejenigen ihrer Entwickelungen, die gerade für die Entwickelung des Einzelnen maßgebend sind. Sie ist also von anderen Fächern nicht bloß hier und da einmal zu berücksichtigen, vielmehr erhalten diese von ihr, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, eine Richtung, in der sie sich dem Ganzen des Unterrichts einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben. Es steht also in der Mitte des Unterrichts jeder Zeit ein concentrirender Gesinnungsstoff, an den alle anderen Unterrichtsfächer angeschlossen werden. Die von Ziller aufgestellten Concentrationsstoffe sind folgende:

1. Schuljahr: 12 Märchen von Grimm.
2. „ Robinson nach dem Original, aber im Auszug.
3. „ Geschichte der Patriarchen.
4. „ Geschichte der Richter und einschaltungsweise die von Moses.
5. „ Das Davidische Königtum.
6. „ Das Leben Jesu und einschaltungsweise Stücke aus den Propheten.
7. „ Die Apostelgeschichte mit Einschaltung aus den Briefen des N. T.
8. „ Die deutschen Befreiungskriege neben der abschließenden Wiederholung des Katechismus.*)

Die Gründe, warum Herr Prof. Ziller gerade diese und keine andere Concentrationsreihe aufgestellt hat, sind von ihm an verschiedenen Stellen, wenn auch zum Teil nur andeutungsweise entwickelt worden. (S. das Leipziger Seminarbuch im Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik. 1874, S. 99 ff., ferner des Jahrbuch d. V. f. P. 1881 ꝛc. Ebenfalls nach herbarti-

*) Eine Bearbeitung des deutschen Volksschulunterrichts nach Herbart-Ziller'schen Grundsätzen liegt in den 4 Bänden der Theorie u. Praxis d. d. Volksschulunterrichts, das erste bis vierte Schuljahr umfassend, von Rein, Pickel, Scheller vor. Dresden, Verlag von Bleyl u. Kämmerer.

schen Grundsätzen wird das pädagogische Seminar in Jena, das bereits sein fünfundzwanzigjähriges Jubiläum gefeiert, von Schulrat Dr. Stoy, Professor an der Universität, geleitet. —

Uebersehen wir aber schließlich noch einmal die Ausführung dieses Teils der herbartischen Pädagogik, in welchem er seine Ansicht über Regierung, Unterricht und Zucht niedergelegt hat, so werden wir uns dem Eindruck nicht verschließen, daß er ein wohldurchdachtes Ganze gegeben hat, durchdrungen von Wärme für die Sache der Erziehung, so daß auch die, welche Gegner seines Systems sind und darum namentlich seiner Begründung der Pädagogik nicht beistimmen können, Anregung zu ernsterem Eindringen und mannigfache Gesichtspunkte zur Verarbeitung der pädagogischen Praxis finden. Je mehr aber der Kampf und die Wirren auf dem Gebiet der Schule in der Gegenwart wachsen, um so eindringlicher werden die Worte, mit denen Herbart die Einleitung seiner Allgemeinen Pädagogik schließt: „Die Menschheit erzieht sich selbst fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt. ... Nur wenn die Denkenden eins sind, kann das Vernünftige, — nur wenn die Besseren eins sind, das Bessere siegen.“ —
